



Міністерство освіти і науки України
Комунальний заклад Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка
Університет менеджменту освіти НАПН України
Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області
Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти
Запорізький національний університет
Національний аерокосмічний університет «Харківський авіаційний інститут»
Національний університет цивільного захисту України
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
імені М. В. Остроградського
Херсонська академія неперервної освіти

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Збірник наукових статей



Суми – 2026



УДК 378.046-021.68:[37.091.12-051:005.336.2] I-66

*Рекомендовано до друку Вченою радою
КЗ Сумський інститут післядипломної педагогічної освіти
(протокол № 8 від 29.05.26 р.)*

Редакційна колегія:

С.М. Грицай – кандидат педагогічних наук, доцент
О.В. Гузенко – кандидат педагогічних наук, доцент
Г. Л. Єфремова – кандидат педагогічних наук, доцент
І. Я. Жорова – доктор педагогічних наук, професор
О.М. Ключко – кандидат педагогічних наук, доцент
Н. К. Куриш – кандидат педагогічних наук, доцент
С.М. Луценко – кандидат наук з державного управління, доцент
Д.М. Пінчук – кандидат наук з державного управління, старший викладач
О.М. Рудь – кандидат філологічних наук, доцент
Л.О. Семеновська – доктор педагогічних наук, професор
В. О. Шведун – доктор наук з державного управління, професор

Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти: збірник наукових статей / За заг. ред. Г. Л. Єфремової. Суми, 2026. 499 с.

У збірнику представлено наукові статті учасників Усеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти», що розкривають сучасний стан та перспективи розвитку компетентнісного підходу у системі освіти України; методологічні та методичні основи впровадження компетентнісного підходу у післядипломній освіті; роль та місце інформаційних технологій у системі розвитку професійної компетентності педагога в умовах післядипломної освіти; інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах інклюзивної та безбар'єрної освіти; науково-методичний супровід формування та розвитку особистісно-професійної компетентності керівників закладів освіти; компетентнісний підхід у НУШ: креативність, практичні вміння, навчання впродовж життя; безпечне освітнє середовище: нові виміри безпеки; особливості психологічної підтримки та формування навичок резильєнтності (стресостійкості) у суб'єктів освітнього середовища.

Конференція проводиться за ініціативою кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський ОІППО з метою обговорення проблем розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти у контексті інноваційного розвитку державних інституцій та українського суспільства.

Наукові статті розміщено в авторській редакції.



З М І С Т

РОЗДІЛ 1

Сучасний стан та перспективи розвитку компетентнісного підходу у системі освіти України

Варга Леся

Інноваційні методи формування міжкультурної компетентності майбутніх педагогів у процесі вивчення країнознавства німецькомовних країн 12

Воловик Валентина

Дистанційне навчання як фактор впливу на розвиток емоційного інтелекту студентів закладів вищої освіти 18

Грицай Сергій

Розвиток особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти..... 22

Калашнікова Тетяна

Можливості та виклики використання штучного інтелекту в роботі вчителя біології 31

Косова Тетяна

Компетентнісний підхід у викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням: трирівнева диференціація та персоналізація засобами штучного інтелекту 35

Лазоренко Світлана

Навчаємо майбутніх винахідників: STREAM-освіта в дії 44

Липчанко-Ковачик Оксана, Бедевельська Маріанна

Міжкультурна комунікація крізь призму країнознавства..... 47

Литвиненко Яна, Сидоренко Наталія

Культура віртуального спілкування педагога як складова його професійного іміджу 52

РОЗДІЛ 2

Методологічні та методичні основи впровадження компетентнісного підходу у післядипломній освіті

Бабенко Наталія

Використання ментальних карт як інструменту розвитку методичної компетентності викладача математики коледжу... 56

Богачик Тамара

Впровадження імперативів компетентнісного підходу в систему науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогів.. 59



Варга Леся

Плюрилінгвальний підхід у навчанні німецької мови як другої іноземної у системі професійної підготовки майбутніх учителів. 63

Івашина Людмила

Навчання впродовж життя як основа професійної мобільності сучасного педагога..... 69

Квітець Євгенія

Компетентнісний підхід у системі післядипломної освіти: методологічні та методичні аспекти впровадження..... 72

Папернова Тетяна

Цифрове середовище професійного розвитку: інформаційні технології у системі підвищення кваліфікації педагогів..... 75

Розман Ірина

Інтеграція педагогічного дизайну та компетентнісного підходу у післядипломній професійній освіті 79

Семеновська Лариса, Рамусь Михайло

Індивідуалізація навчання та тьюторські технології у вищій школі: від теорії до системної практики 84

Харченко Алла

Самоосвіта педагога як умова підвищення його професійної компетентності 91

РОЗДІЛ 3

Компетентнісний підхід та його місце в умовах організації освітнього процесу

Варга Леся

Цифрові ресурси як засіб формування іншомовної та міжкультурної компетентностей у процесі навчання німецької мови і країнознавства німецькомовних країн..... 96

Великодна Марія

Формування національної свідомості учнів засобами української музики..... 102

Гарапко Віталія, Варга Константин

University preparation of future economic specialists using digital technologies 106

Довженко Людмила

Навчання і розвиток дошкільників за допомогою ковролінографа та фетрових дидактичних матеріалів..... 109

Козлова Тамара

Блоки дьєнеша в розвитку логіко-математичних здібностей дошкільників..... 113



Костенецька Ірина	
Компетентнісний підхід у викладанні географії в умовах нової української школи.....	116
Костенко Ольга	
Компетентнісний підхід у сучасній системі освіти України.....	122
Липчанко-Ковачик Оксана, Сергієнко Анастасія	
Bilingual school teacher: competences and roles	130
Максименко Ельвіра	
Використання мнемотаблиць у роботі з дітьми старшого дошкільного віку	132
Нагірняк Володимир	
Про способи, прийоми та методи організації дослідницької діяльності здобувачів освіти на уроках інтегрованих курсів предметів природничої освітньої галузі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій	137
Павленко Ірина	
Предметно-методична компетентність вчителя інформатики...	142
Полятикіна Тетяна	
Компетентнісний підхід у дії, формування екологічної свідомості гуртківців через практичну діяльність	146
Руденко Юлія	
Розвиток критичного мислення дошкільників засобами STREAM-освіти	151
Федунович-Швед Оксана	
Активізація лексичних знахідок Миколи Лукаша на уроках української мови в контексті формування мовної компетентності здобувачів освіти.....	154

РОЗДІЛ 4

Роль та місце інформаційних технологій у системі розвитку професійної компетентності педагога в умовах післядипломної освіти

Боднар Оксана, Спольська Олена	
Підготовка менеджера освіти нового покоління в умовах компетентнісної парадигми як драйвер якості освітніх систем..	160
Варга Леся, Гарапко Мар'яна	
Використання штучного інтелекту у формуванні комунікативної компетентності здобувачів освіти під час вивчення іноземної мови..	163
Даценко Владислав	
Цифровий публічний маркетинг в умовах реалізації державної інформаційної політики.....	168



Ніколаєнко Михайло	
Використання ШІ при вивченні програмування.....	171
Одайник Світлана	
Моніторинг та оцінювання професійної компетентності педагога засобами ІКТ	175
Пристинський Володимир, Пристинська Тетяна	
Значущість інформаційних технологій в удосконаленні професійних компетентностей вчителя фізичної культури.....	180
Радченко Анна	
Практичні аспекти відеомонтажу та аудіозапису вокально-хорових творів у роботі з навчальними та аматорськими колективами.....	186
Сєрих Лариса	
Предметно-методична компетентність педагога мистецької освітньої галузі засобами інформаційних технологій.....	191
Спаська Людмила	
Додатки GOOGLE на допомогу вихователю закладу дошкільної освіти.....	198
Токарєв Дмитро	
Розвиток професійної компетентності педагога засобами цифрових інструментів у системі післядипломної освіти	203
Шельпяков Віталій	
Інтеграція одноплатних комп'ютерів RASPBERRY PI та середовища FRITZING у STEM-орієнтоване навчання	207

РОЗДІЛ 5

Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах інклюзивної та безбар'єрної освіти

Барабанцева Тетяна	
Практичні аспекти застосування інноваційних методів у роботі з дітьми з порушеннями зору.....	211
Богомаз Крістіна	
Тренінг як засіб формування культури батьківства сімей, які виховують дітей з розладами аутистичного спектру	215
Дядченко Тетяна	
Музично-ритмічна фасилітація як засіб невербальної комунікації в інклюзивній практиці	219
Золотарьова Тетяна	
Напрямки професійного саморозвитку педагога в інклюзивному освітньому середовищі.....	224



Красько Тетяна	
Особливості застосування особистісно орієнтованого підходу в роботі з дітьми з порушеннями зору.....	232
Міфтахова Вікторія	
Інклюзивна музична освіта: адаптація інноваційних методик для дітей з ООП у класі фортепіано	236
Очерятіна Тетяна	
Використання сучасних корекційних технологій як умова успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами....	240
Прядко Любов	
Освітні втрати дітей з особливими освітніми потребами: стан та шляхи подолання	245
Чуненко Наталія	
Інноваційні технології у логіко-математичному розвитку дітей з особливими освітніми потребами.....	248
Шевченко Анна	
Гімнастика для очей як сучасна здоров'язберігаюча технологія в закладі дошкільної освіти	253

РОЗДІЛ 6

Науково-методичний супровід формування та розвитку особистісно-професійної компетентності керівників закладів освіти

Будник Олена	
Психологічна адаптація персоналу організацій в умовах невизначеності та сучасних викликів	258
Дубова Лариса	
Механізми публічного управління модернізацією освітніх процесів медичних кадрів у контексті цифрової трансформації.....	261
Єрмошкіна Антоніна	
Роль керівника закладу освіти у формуванні та підвищенні професійної мотивації педагогів.....	264
Кожем'якіна Ірина	
Можливості розвитку компетентності з основ маркетингової діяльності керівників закладів дошкільної освіти в процесі підвищення кваліфікації	268
Куриш Наталія	
Підприємницька компетентність керівника закладу освіти: теоретичні погляди та практичні інструменти	274
Липовий Олександр	
Формування військово-кадрової політики в системі публічного управління	278



Луценко Світлана, Пінчук Діана

Трансформація ролі керівника закладу освіти в умовах реформування освіти.....	280

РОЗДІЛ 7

Соціально-психологічний супровід розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах сучасних викликів та невизначеності

Гаврилюк Валерій

Психологічна підтримка здобувачів позашкільної освіти в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення.....	287

Іонова Ірина

Етичні дилеми у взаємодії консультанта і клієнта.....	293

Чорнобук Лідія, Борган Тетяна

Формування ресурсного стану педагога закладу дошкільної освіти в умовах суспільних змін та невизначеності.....	301

Чумакова Наталя

Активні методи навчання як засіб підвищення мотивації молодших школярів.....	306

РОЗДІЛ 8

Компетентнісний підхід у НУШ: креативність, практичні вміння, навчання впродовж життя

Базуріна Тетяна

Сторітелінг та візуалізація як інструменти розвитку креативного мислення на уроках української літератури.....	310

Білянін Григорій, Білянїна Ольга

Впровадження розвивального контролю у рамках діяльнісного підходу в систему МАО	314

Варака Людмила

Розвиток музичних творчих здібностей у дошкільників.....	324

Воєводіна Алла

Розвиток чуття ритму у дітей дошкільного віку	328

Гиря Олексій

SOFT SKILLS у шкільній освіті.....	332

Гуніна Альона

Компетентнісний підхід у НУШ на уроках мовно-літературної галузі: креативність, практичні вміння, навчання впродовж життя.....	337



Осьмук Наталія, Савіщенко Валерія

Порівняльний аналіз дидактичного потенціалу освітніх платформ у формуванні інформативно-цифрової компетентності учнів при вивченні біології 342

Сапич Вадим

Людиноцентричний підхід в процесі формування підприємницьких та фінансових компетентностей 350

РОЗДІЛ 9

Розвиток особистісно-професійної компетентності в умовах інноваційних змін та глобальних викликів сьогодення

Братко Ірина

Деякі аспекти зарубіжного досвіду публічного управління цивільним захистом населення в сучасних умовах 361

Варга Константин

Фінансова грамотність як складова особистісно-професійної компетентності майбутнього економіста 363

Дранник Ірина

Інноваційні підходи до підвищення мотивації педагогів у післядипломній педагогічній освіті 368

Карабін Оксана

Підвищення ефективності навчання майбутніх учителів інформатики в системі неперервної освіти 372

Клочко Оксана, Єфремова Галина

Темперамент особистості як чинник впливу на вибір стратегії поведінки у конфлікті 376

Кода Світлана

Освітній простір як детермінанта розвитку професійного самовизначення учнів: теоретико-методичний аспект 381

Простакова Олена

Розвиток особистісно-професійної компетентності в умовах інноваційних змін та глобальних викликів сьогодення 387

Пухно Світлана

Психологічна компетентність викладача закладу вищої освіти як складова ресурсу особистості в умовах кризових ситуаціях життя 391

Солоненко Тетяна

Розвиток особистісно-професійної компетентності вчителя в умовах інноваційних змін та глобальних викликів сьогодення 395

Стрельніков Віктор

Розвиток особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах неперервної освіти 400



Чухненко Поліна, Юзькова Валентина

Суб'єктність педагога у визначенні напрямів власного професійного розвитку..... 406

РОЗДІЛ 10

Безпечне освітнє середовище: нові виміри безпеки

Гарапко Віталія, Гарапко Мар'яна

Локалізація безпекових протоколів: труднощі перекладу та адаптації міжнародних стандартів в освітньому середовищі..... 412

Гузенко Оксана

Принципи інклюзивної освіти крізь призму моделі «Інклюзія 360°: теоретико-практичний аспект»..... 415

Студенець Олена, Луценко Тетяна

Значення партнерської взаємодії навчального закладу і родини: формування культури безпечної соціалізації дітей..... 420

Удовенко Людмила

Ефективні інструменти формування стресостійкості у студентів ЗВО в умовах сучасних викликів та загроз..... 429

Цимбал Богдан

Формування безпечного освітнього середовища на засадах публічного управління та ризик-орієнтованого підходу..... 433

Шведун Вікторія

Механізми державного управління захистом довіри як запорука формування безпечного освітнього середовища 437

Шкурдода Людмила

Безпечне освітнє середовище як передумова для формування культури здорового харчування здобувачів освіти..... 440

РОЗДІЛ 11

Особливості психологічної підтримки та формування навичок резильєнтності (стресостійкості) у суб'єктів освітнього середовища

Гребеніченко Юлія

Релаксація як інструмент психологічного відновлення педагога: досвід Ізраїлю та практичні алгоритми 445

Грицьку Вероніка

«Утнокод мого краю» як засіб формування ключових компетентностей та розвитку резильєнтності учнів в умовах інтегрованого навчання НУШ 449



Діденко Сергій	
Особливості формування комунікативної компетентності майбутніх психологів	454
Дядченко Ганна	
Професійна термінологія у сфері підтримки осіб з інтелектуальними порушеннями: сучасні підходи та комунікативні аспекти	458
Лебедик Леся	
Формування навичок резилієнтності у майбутніх практичних психологів	461
Отрохова Ольга	
Застосування здоров'язберігаючих технологій на уроках української мови та літератури	466
Райхель Анна	
<i>The living classroom: a framework for resilience, creative therapy, and human connection in higher education</i>	470
Семерня Ірина	
Розвиток емоційного інтелекту дитини дошкільного віку	474
Супрунова Юлія	
Особливості формування здоров'язбережувальної компетентності в сучасній дошкільній освіті	478
Шевчишена Оксана	
Емоційне здоров'я педагога: нові виклики та практики підтримки в умовах війни / у післявоєнний період	481
Бопко Ігор	
Іншомовна підготовка майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти в умовах сучасних освітніх трансформацій	487
НАШІ АВТОРИ	492



РОЗДІЛ 1

Сучасний стан та перспективи розвитку компетентнісного підходу у системі освіти України

Варга Леся,
Мукачєво

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КРАЇНОЗНАВСТВА НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇН

Автор піднімає питання формування міжкультурної компетентності майбутніх педагогів у процесі вивчення країнознавства німецькомовних країн. У статті розглянуто інноваційні методи організації навчальної діяльності, зокрема проєктне навчання, кейс-метод, роботу з автентичними матеріалами, цифровими ресурсами, віртуальними екскурсіями, інтерактивними картами та завданнями порівняльно-культурного аналізу. Обґрунтовано значення країнознавчого компонента для професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, розвитку критичного мислення, толерантності, культурної рефлексії та здатності до ефективної міжкультурної комунікації.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, країнознавство, німецькомовні країни, майбутні педагоги, іноземна мова, інноваційні методи, професійна підготовка, цифрові ресурси.

Сучасна іншомовна освіта орієнтована не лише на формування мовних знань і мовленнєвих умінь, а й на розвиток здатності особистості діяти в умовах міжкультурної взаємодії. Для майбутніх педагогів це має особливе значення, оскільки вчитель іноземної мови виступає не тільки носієм лінгвістичних знань, а й посередником між культурами. Саме тому дисципліна «Країнознавство німецькомовних країн» посідає важливе місце у професійній підготовці здобувачів освіти, які вивчають німецьку мову як першу або другу іноземну.

Актуальність дослідження зумовлена потребою оновлення методів викладання країнознавчих дисциплін у закладах вищої освіти. Традиційне подання фактографічного матеріалу про географію, історію, політичний устрій, культуру й суспільне життя Німеччини, Австрії та Швейцарії вже не повною мірою відповідає сучасним освітнім запитам. Майбутній педагог має не лише знати факти про країну, мову якої вивчає, а й уміти інтерпретувати культурні явища, порівнювати їх із власним соціокультурним досвідом, уникати стереотипного мислення та формувати в учнів відкритість до інших культур.



Метою статті є обґрунтування значення інноваційних методів у формуванні міжкультурної компетентності майбутніх педагогів у процесі вивчення країнознавства німецькомовних країн.

Проблема міжкультурної компетентності посідає важливе місце в сучасній методиці навчання іноземних мов. У працях М. Байрама міжкультурна комунікативна компетентність розглядається як сукупність знань, умінь, ставлень і критичної культурної свідомості, що дають змогу особистості ефективно взаємодіяти з представниками інших культур [1]. Отже, у процесі навчання іноземної мови важливо не лише передавати інформацію про іншу країну, а й формувати здатність до інтерпретації культурних явищ, емпатії, критичного осмислення власних і чужих культурних норм.

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти та Супровідний том до них також підкреслюють значення плюрикультурної компетентності, медіації та здатності мовця діяти в багатомовному й багатокультурному середовищі [2]. У цьому контексті країнознавство німецькомовних країн не може обмежуватися лише накопиченням енциклопедичних знань. Воно має бути спрямоване на формування здатності аналізувати культурні коди, соціальні практики, моделі поведінки, цінності та способи комунікації в німецькомовному просторі.

У німецькомовних освітніх документах міжкультурна компетентність також трактується як важлива складова іншомовної освіти. Зокрема, у *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache* зазначено, що міжкультурна компетентність передбачає здатність і готовність діяти в ситуаціях прямої та медійно опосередкованої комунікації з представниками інших культур [4]. Такий підхід є важливим і для підготовки майбутніх учителів, оскільки сучасна педагогічна діяльність дедалі частіше реалізується в умовах культурного різноманіття, цифрової комунікації та міжнародної академічної мобільності.

Одним із найбільш ефективних інноваційних методів формування міжкультурної компетентності є проєктне навчання. У межах дисципліни «Країнознавство німецькомовних країн» студенти можуть виконувати індивідуальні або групові проєкти, присвячені містам Німеччини, системі освіти, політичному устрою, святам, літературі, музиці, архітектурі, музеям, університетам, молодіжній культурі або сучасним соціальним процесам. Проєктна діяльність дає змогу поєднати дослідницький, мовний, культурний і комунікативний компоненти навчання. Вона сприяє розвитку автономії студентів, умінню працювати з джерелами, аналізувати інформацію, презентувати результати та брати участь у фаховій дискусії.

Важливо, щоб країнознавчий проєкт не зводився до простого переказу інформації. Методично доцільним є включення елементів порівняльного аналізу, проблемного питання або практичного завдання. Наприклад, замість теми «Берлін як столиця Німеччини» студентам можна запропонувати тему «Берлін як простір історичної пам'яті та культурного різноманіття». Замість простого повідомлення про систему освіти Німеччини доцільно організувати порівняльний аналіз німецької та української моделей педагогічної



підготовки. Такий підхід активізує критичне мислення та формує здатність бачити культуру як динамічне й багатовимірне явище.

Ефективним методом є також кейс-метод, який дає змогу моделювати реальні або наближені до реальних ситуації міжкультурної взаємодії. Наприклад, студентам можна запропонувати кейс про українського студента, який бере участь в академічній мобільності в Німеччині; молодого вчителя, який проводить спільний онлайн-проект із німецькою школою; або ситуацію непорозуміння, спричиненого відмінностями в мовленнєвому етикеті, стилі комунікації чи організації навчального процесу. Аналіз таких ситуацій допомагає студентам не лише засвоювати країнознавчий матеріал, а й розвивати практичні вміння міжкультурного посередництва.

Кейс-метод особливо цінний для професійної підготовки майбутніх педагогів, оскільки сприяє формуванню педагогічного мислення. Студенти мають не просто відповісти на запитання, а запропонувати рішення, пояснити свою позицію, врахувати культурний контекст і спрогнозувати наслідки комунікативної поведінки. Такі завдання дають змогу поєднати країнознавчий матеріал із професійно орієнтованими компетентностями майбутнього вчителя.

Важливу роль у формуванні міжкультурної компетентності відіграє робота з автентичними матеріалами. До таких матеріалів належать статті з німецькомовних медіа, офіційні сайти державних установ, університетів, музеїв, туристичних порталів, відеоінтерв'ю, подкасти, інфографіка, рекламні матеріали, сторінки культурних інституцій. Автентичні матеріали дають змогу студентам працювати з живим мовним і культурним контекстом, а не лише з адаптованими навчальними текстами. У Goethe-Institut наголошується на важливості підвищення професійної компетентності вчителів німецької мови, зокрема через методику, дидактику та країнознавчий компонент [5].

Водночас робота з автентичними матеріалами потребує методичної організації. Студентам слід пропонувати чіткі завдання: визначити основну ідею тексту, знайти культурно марковану лексику, пояснити реалії, порівняти інформацію з українським контекстом, сформулювати питання для дискусії, підготувати мініпрезентацію або рольову ситуацію. Такий підхід переводить роботу з матеріалом із площини пасивного читання у площину активної інтерпретації та міжкультурного аналізу.

Особливого значення набуває використання цифрових ресурсів. Інтерактивні карти, віртуальні екскурсії, цифрові архіви, освітні платформи, онлайн-виставки, відеоресурси та мультимедійні матеріали допомагають створити ефект наближення до іншомовного культурного середовища. Наприклад, під час вивчення теми «Міста Німеччини» студенти можуть працювати з інтерактивними картами, офіційними туристичними сайтами міст, віртуальними турами музеями або відеоматеріалами про історичні пам'ятки. Це дає змогу поєднати візуальне сприйняття, мовну діяльність і країнознавчий аналіз.

Цифрові інструменти також створюють умови для розвитку медіаційних умінь. Студенти можуть опрацьовувати німецькомовний матеріал і



передавати його зміст українською мовою, створювати короткі інформаційні довідки, порівняльні таблиці, глосарії, інфографіку, коментарі або навчальні завдання для майбутніх учнів. У Супровідному томі до Загальноєвропейських рекомендацій особливу увагу приділено медіації як важливому виду мовленнєвої діяльності, що передбачає передавання, пояснення й адаптацію змісту для іншого адресата [2]. Для майбутніх педагогів це є надзвичайно важливою професійною навичкою.

Ще одним інноваційним методом є навчання через порівняльно-культурний аналіз. Його сутність полягає у свідомому зіставленні культурних явищ німецькомовних країн та України. Наприклад, студенти можуть порівнювати системи освіти, моделі вищої школи, роль професійної освіти, традиції святкування, особливості політичної культури, екологічні практики, повсякденну комунікацію, академічний етикет. Таке порівняння не повинно мати оцінного характеру за принципом «краще — гірше». Його мета — сформувати розуміння культурної зумовленості соціальних практик і навчити студентів бачити різноманіття способів організації суспільного життя.

Доцільним є використання методу критичного інциденту. Студентам пропонується короткий опис ситуації міжкультурного непорозуміння, після чого вони аналізують можливі причини конфлікту, культурні очікування учасників, мовні засоби, які могли вплинути на сприйняття ситуації, та шляхи її конструктивного вирішення. Наприклад, обговорюється ситуація, коли студент неправильно інтерпретує прямоту німецького академічного зворотного зв'язку як невічливість, або коли представник іншої культури не розуміє важливості пунктуальності в офіційному німецькомовному контексті. Такі завдання формують емпатію, культурну рефлексію та навички аналізу комунікативної поведінки.

Метод дискусії також має значний потенціал. Теми для дискусій можуть стосуватися актуальних питань суспільного життя німецькомовних країн: міграції, багатомовності, екологічної політики, цифровізації освіти, гендерної рівності, ролі молоді в суспільстві, університетської автономії, культурної пам'яті. Під час таких дискусій студенти вчаться не лише висловлювати власну позицію іноземною або рідною мовою, а й аргументувати, слухати співрозмовника, враховувати іншу перспективу, коректно реагувати на незгоду. Це безпосередньо пов'язано з розвитком міжкультурної комунікативної компетентності.

У процесі вивчення країнознавства доцільно застосовувати технології змішаного навчання. Частина фактологічного матеріалу студенти можуть опрацьовувати самостійно за допомогою цифрових ресурсів, відеолекцій, інтерактивних завдань або онлайн-тестів, а аудиторний час використовувати для обговорення, аналізу, презентацій, дискусій і виконання практичних завдань. Такий формат відповідає сучасним підходам до організації навчання у вищій школі, оскільки підвищує відповідальність студентів за власну підготовку й дає змогу ефективніше використовувати контактний час.



Особливе місце посідає використання завдань на рефлексію. Формування міжкультурної компетентності неможливе без осмислення власної культурної позиції. Студенти мають навчитися ставити запитання: чому певна культурна практика здається мені звичною або незвичною; які стереотипи впливають на моє сприйняття іншої культури; як я можу пояснити українську культурну реалію представникові іншої країни; які мовні засоби потрібні для коректного й доброзичливого спілкування. Рефлексивні щоденники, короткі есе, усні коментарі, самооцінювання після проєктної роботи або дискусії є ефективними інструментами розвитку такої здатності.

У підготовці майбутніх педагогів важливо поєднувати країнознавчий зміст із методичною рефлексією. Після виконання певного завдання студенти мають аналізувати не лише тему, а й сам спосіб навчальної роботи: для якого рівня володіння мовою підходить це завдання; які компетентності воно формує; як його можна адаптувати для школярів або студентів; які труднощі можуть виникнути; які цифрові ресурси можна використати. Такий підхід забезпечує перехід від позиції здобувача освіти до позиції майбутнього вчителя, здатного самостійно проєктувати освітній процес.

Інноваційним напрямом є також створення студентами власних дидактичних матеріалів на основі країнознавчого змісту. Наприклад, майбутні педагоги можуть розробляти робочі аркуші, інтерактивні вправи, мінітести, картки для рольових ігор, завдання до відео, глосарії, інфографіку, презентації або фрагменти уроків. Така діяльність має подвійний ефект: з одного боку, студенти глибше опрацьовують країнознавчий матеріал, з іншого — формують професійно-методичні вміння. У підготовці вчителя іноземної мови це особливо важливо, оскільки майбутній педагог має вміти трансформувати автентичний матеріал у навчальний ресурс.

У межах дисципліни «Країнознавство німецькомовних країн» доцільно активно використовувати міждисциплінарні зв'язки. Країнознавчий матеріал природно поєднується з історією, культурологією, політологією, педагогікою, методикою навчання іноземних мов, цифровою грамотністю та міжкультурною комунікацією. Наприклад, тема «Система освіти Німеччини» може бути розглянута не лише як фактологічний блок, а і як основа для методичного аналізу: які елементи цієї системи можуть бути цікавими для майбутнього вчителя, які терміни потрібно засвоїти, які порівняльні завдання можна запропонувати студентам або учням.

Важливою умовою ефективного формування міжкультурної компетентності є відмова від стереотипного представлення культури. Німецькомовні країни не можна зводити лише до набору традиційних символів, свят, історичних дат або туристичних пам'яток. Сучасне країнознавство має показувати культуру як складну, динамічну, різноманітну систему, у якій співіснують регіональні, соціальні, поколіннєві, професійні та індивідуальні відмінності. Саме такий підхід сприяє розвитку критичної культурної свідомості, яку М. Байрам визначає як одну з ключових складових міжкультурної комунікативної компетентності [1].



Формування міжкультурної компетентності майбутніх педагогів потребує також розвитку толерантності до невизначеності. У реальній міжкультурній комунікації не завжди можливо одразу правильно інтерпретувати поведінку співрозмовника, зрозуміти підтекст висловлювання або передбачити реакцію. Тому навчальні завдання мають створювати ситуації, у яких студенти вчать ставити уточнювальні запитання, не робити поспішних висновків, шукати додатковий контекст, визнавати можливість різних інтерпретацій. Це особливо важливо для майбутніх учителів, які мають формувати такі самі якості у своїх учнів.

У контексті професійної підготовки педагогів інноваційні методи мають бути не самоціллю, а засобом досягнення чітко визначених освітніх результатів. Використання цифрових платформ, інтерактивних карт, відео, проєктів або кейсів буде ефективним лише тоді, коли воно пов'язане з розвитком конкретних компетентностей: уміння аналізувати культурну інформацію, порівнювати соціальні практики, працювати з автентичними джерелами, створювати навчальні матеріали, вести дискусію, здійснювати медіацію та рефлексувати власний досвід.

Отже, інноваційні методи формування міжкультурної компетентності у процесі вивчення країнознавства німецькомовних країн істотно підвищують якість професійної підготовки майбутніх педагогів. Вони сприяють переходу від репродуктивного засвоєння фактів до активного аналізу, інтерпретації, порівняння й практичного застосування країнознавчого матеріалу. Найбільш продуктивними є проєктне навчання, кейс-метод, робота з автентичними матеріалами, цифровими ресурсами, порівняльно-культурний аналіз, метод критичного інциденту, дискусії, рефлексивні завдання і створення власних дидактичних матеріалів.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Формування міжкультурної компетентності майбутніх педагогів у процесі вивчення країнознавства німецькомовних країн є важливою складовою сучасної професійної іншомовної підготовки. Країнознавча дисципліна має бути спрямована не лише на засвоєння знань про Німеччину, Австрію та Швейцарію, а й на розвиток здатності студентів до міжкультурного аналізу, критичного мислення, емпатії, медіації та педагогічної рефлексії. Інноваційні методи навчання дають змогу зробити цей процес більш діяльнісним, комунікативно орієнтованим і професійно значущим. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні системи практичних завдань для формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів, створенні цифрового банку країнознавчих матеріалів і визначенні критеріїв оцінювання міжкультурної компетентності здобувачів освіти у процесі професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon : Multilingual Matters, 1997. 124 p.



2. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 278 p.

3. Goethe-Institut. Anbindung des Sprachunterrichts an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: Handbuch. München : Goethe-Institut, 2024. URL: https://www.goethe.de/resources/files/pdf342/handbuch_anbindung-sprachunterricht-ger.pdf

4. Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss. Berlin : KMK, 2023. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf

5. Goethe-Institut Ukraine. Fortbildungsangebote für Deutschlehrende. URL: <https://www.goethe.de/ins/ua/de/spr/unt/for.html>

6. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

7. Полонська Т. К. Сутність міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти. Український педагогічний журнал. 2020. № 2. С. 77–84.

8. Редько В. Г. Дидактичні та методичні засади компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти. Київ : Педагогічна думка, 2017. 208 с.

**Воловик Валентина,
Суми**

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ФАКТОР ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті досліджено вплив дистанційної форми навчання на формування та розвиток емоційного інтелекту студентської молоді. Розглянуто особливості емоційної взаємодії в умовах онлайн-освіти, а також чинники, що сприяють або ускладнюють розвиток навичок саморегуляції, емпатії, комунікації та емоційної стійкості. Проаналізовано переваги й труднощі дистанційного навчання в контексті міжособистісної взаємодії та психологічного благополуччя студентів; підкреслено важливість створення сприятливого освітнього середовища для підтримки емоційного розвитку здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: дистанційне навчання, студенти ЗВО, емоційний інтелект.

У сучасних умовах трансформації освітнього процесу, зокрема активного впровадження дистанційного навчання, особливого значення набуває проблема розвитку емоційного інтелекту студентської молоді.



Перехід до онлайн-форм навчання, спричинений пандемією COVID-19 та збройною агресією РФ, суттєво змінив характер міжособистісної взаємодії, комунікації та емоційного досвіду студентів.

Дистанційне навчання супроводжується зниженням рівня «живого» спілкування, обмеженням емоційного контакту між учасниками освітнього процесу, підвищенням рівня тривожності та емоційного напруження. Як зазначають дослідники, психоемоційний стан студентів у таких умовах зазнає істотних змін, що впливає на їхню навчальну мотивацію, саморегуляцію та загальне психологічне благополуччя. Емоційний інтелект у цьому контексті виступає важливим ресурсом адаптації особистості, оскільки забезпечує здатність до усвідомлення, регуляції власних емоцій та ефективної взаємодії з іншими; він тісно пов'язаний із саморегуляцією та стресостійкістю.

Дистанційне навчання у ЗВО – це сучасна форма організації освітнього процесу, за якої викладачі та студенти територіально роз'єднані, а взаємодія відбувається через інформаційно-комунікаційні технології. Вона передбачає повноцінне навчання за розкладом у синхронному («живому») або асинхронному режимах, що забезпечує гнучкість, доступність освіти незалежно від місця перебування та можливість поєднувати навчання з роботою.

Ключовими особливостями дистанційного навчання є:

- Технологічна основа: використання LMS-платформ (Moodle, Google Classroom), відеозв'язку (Zoom, Teams) та електронних ресурсів.
- Інтерактивність: наявність зворотного зв'язку між викладачем та студентом у реальному часі.
- Види занять: лекції, семінари, практичні та лабораторні роботи, консультації, які проводяться віддалено.
- Самостійність: вимагає високого рівня самоорганізації студента [1, с.73].

У сучасних умовах розвитку освіти дистанційне навчання набуло особливої актуальності, ставши не лише вимушеною альтернативою традиційній формі навчання, але й повноцінним компонентом освітнього процесу у закладах вищої освіти. Особливої значущості ця форма набула в Україні в умовах воєнного стану, коли освітній процес потребував швидкої адаптації до нових реалій, забезпечення безперервності навчання та психологічної безпеки студентів.

Як зазначають В. Кобися та А. Остаповець [3], дистанційне навчання у воєнний час є стратегічним інструментом для підтримки освітнього процесу. Приміром, для здобувачів освіти що знаходяться за кордоном важливим є поєднання гнучкості асинхронних методів та соціальної взаємодії, яку забезпечують вебінари. Впровадження змішаного формату, підкріплене інноваційними платформами, такими як Moodle, Microsoft Teams та ін. дозволяє українським вишам зберегти конкурентоспроможність на міжнародному освітньому ринку навіть у кризових умовах.



Перевагою онлайн-платформ на думку науковців, є можливість організації спільної роботи студентів та викладачів у режимі реального часу, що робить навчання більш інтерактивним та ефективним за 4 аспектами:

- Чати – функція, яка дозволяє студентам та викладачам спілкуватися в групових або особистих повідомленнях. У чатах можна обговорювати навчальні питання, обмінюватися файлами, стікерами та іншими матеріалами. Ця функція нагадує популярні месенджери, такі як Viber або WhatsApp, але інтегрована в освітній процес, що робить її більш зручною для використання в університетах;

- Дзвінки – можливість голосового спілкування, яка дозволяє швидко уточнювати деталі, обговорювати питання або проводити індивідуальні консультації. Важливою перевагою є те, що дзвінки можна здійснювати не лише між користувачами платформи, а й на міські та мобільні номери за спеціальними тарифами;

- Конференції – відеодзвінки, які підтримують участь до 10 тисяч користувачів одночасно. Ця функція є особливо корисною для проведення масштабних лекцій, семінарів або нарад. У режимі відеоконференції доступні такі опції, як демонстрація екрану, спільний доступ до файлів та інтерактивна дошка, що робить навчання більш наочним та залучуючим;

- Спільна робота – Microsoft Teams дозволяє створювати команди для виконання групових завдань, де студенти можуть спільно працювати над проектами, обговорювати ідеї та обмінюватися матеріалами [3, с. 42–44].

Автори акцентують і на тренінгах, що в дистанційному форматі дозволяють відпрацювати практичні навички. Тренер може розділяти учасників на групи, викликати їх до ефіру для виконання завдань або використовувати інтерактивну дошку для демонстрації рішень. На відміну від вебінарів, тренінги орієнтовані на практику, тому кількість учасників зазвичай обмежена, що дозволяє забезпечити індивідуальний підхід до кожного слухача. Кожен із цих методів має свої переваги та обмеження, а їх вибір залежить від конкретних цілей навчання, аудиторії та технічних можливостей. Поєднання різних підходів, таких як автовебінари, скринкасти, діалогові тренажери та тести, дозволяє створити ефективну систему дистанційного навчання, яка забезпечує як теоретичну підготовку, так і практичне застосування знань [3, с. 43].

У цьому контексті важливо розглядати дистанційне навчання не лише як технологічний чи організаційний феномен, але й як соціально-психологічне середовище, яке впливає на формування особистісних якостей студентів, зокрема емоційного інтелекту як здатності людини усвідомлювати, розуміти та регулювати власні емоції та ефективно взаємодіяти з емоційними станами інших людей.

У наукових працях дослідників, зокрема О. Волошина, О. Мусієнко, Т. Гуртової та О. Калиніченко, дистанційне навчання розглядається як інноваційна форма організації освітнього процесу, що базується на використанні інформаційно-комунікаційних технологій та забезпечує



гнучкість, доступність і персоналізацію навчання. Водночас автори підкреслюють як переваги, так і недоліки цієї форми. До переваг відносять: доступність освітніх ресурсів незалежно від місця перебування; можливість індивідуалізації навчання; розвиток цифрових компетентностей; гнучкість у часі та темпі навчання. Серед недоліків виділяють зниження рівня безпосередньої соціальної взаємодії; ризик ізоляції студентів; психологічне перевантаження через тривале перебування в онлайн-середовищі; складність у формуванні практичних навичок [2].

Таким чином, дистанційне навчання створює специфічне освітнє середовище, яке безпосередньо впливає на емоційний стан студентів та їхню здатність до емоційної саморегуляції.

Дистанційне навчання створює унікальні умови, які одночасно можуть як сприяти, так і ускладнювати розвиток емоційного інтелекту. До позитивних аспектів можна віднести: розвиток саморегуляції через необхідність самотійного планування навчальної діяльності; підвищення відповідальності за власний емоційний стан; формування навичок цифрової комунікації; адаптацію до нових соціальних форматів взаємодії.

Завдяки дистанційній формі навчання студенти частіше стикаються з необхідністю самотійного подолання стресових ситуацій, що сприяє розвитку внутрішньої емоційної стійкості та усвідомленості. Водночас дослідження вказують і на низку негативних наслідків: зменшення кількості живої міжособистісної взаємодії; дефіцит емоційного зворотного зв'язку; ризик емоційного вигорання; підвищення рівня тривожності та стресу [2].

Особливо в умовах воєнного стану, як зазначають Н. Родінова, М. Червоній та І. Діордіца, студенти стикаються з додатковими психологічними навантаженнями, що посилює емоційну нестабільність та впливає на якість навчання. В умовах воєнного стану дистанційне навчання в Україні набуло критичного значення як засіб забезпечення безперервності освіти. Однак воно супроводжується низкою психологічних викликів: постійна тривожність через безпекову ситуацію; порушення концентрації уваги; емоційне виснаження; зниження мотивації до навчання. Дослідження науковців свідчить, що студенти в умовах війни частіше відчувають емоційну нестабільність, що безпосередньо впливає на їхню здатність до навчання та міжособистісної взаємодії [4]. У таких умовах розвиток емоційного інтелекту стає не лише освітнім завданням, але й важливим елементом психологічної підтримки студентів.

Сучасні дослідження свідчать, що дистанційне навчання може бути ефективним інструментом розвитку емоційного інтелекту за умови правильної педагогічної організації. До основних педагогічних умов належать: використання інтерактивних методів навчання; створення групової онлайн-взаємодії; застосування рефлексивних завдань; розвиток емоційної підтримки через зворотний зв'язок викладача. Також важливу роль відіграє цифрова педагогічна компетентність викладача, який має не лише передавати знання, але й формувати емоційно безпечне середовище.



Безперечно, дистанційне навчання є багатовимірним фактором впливу на розвиток емоційного інтелекту студентів закладів вищої освіти. З одного боку, воно сприяє розвитку саморегуляції, автономності та відповідальності, а з іншого – може обмежувати соціальну взаємодію та підвищувати емоційне навантаження. У сучасних умовах України, особливо в період воєнного стану, роль дистанційного навчання як психологічного та освітнього середовища значно зростає. Тому подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку ефективних психолого-педагогічних інструментів, що сприятимуть розвитку емоційного інтелекту студентів і їхній психологічній стійкості в умовах дистанційного навчання.

Список використаних джерел

1. Артюшин Л.М., Руденко Є.Г. Дистанційне навчання: аналіз понять, форматів, платформ та переваг і недоліків. Телекомунікаційні та інформаційні технології. 2023. №4(81). С. 73–83.

2. Волошин О. Р., Мусієнко О. В., Гуртова Т. В., Калиніченко О. М. Дистанційне навчання: переваги та недоліки в контексті сучасної освіти. Педагогічна Академія: наукові записки, 2024. №12. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14344216> (дата звернення: 05.05.2026).

3. Кобися В.М., Остаповець А.С. Дистанційне навчання у воєнний час: перспективи впровадження змішаного навчання для здобувачів освіти що знаходяться за кордоном. Open educational e-environment of modern University. 2025. № 18. С. 40–54.

4. Родінова Н., Червоний М., Діордіца І. Особливості дистанційного навчання студентів в умовах воєнного стану. Перспективи та інновації науки. 2022. № 4(9). URL: <https://doi.org/10.36074/10.04.2020.v1.01> (дата звернення: 05.05.2026).

Грицай Сергій,
Суми

РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

В статті розглянуто процес розвитку особистісно-професійної компетентності педагога як цілісний і динамічний, що передбачає адаптивність у підходах до змісту та вибору форм і методів в організації освітнього процесу.

Ключові слова: компетентність; особистісно-професійна компетентність; освіта; післядипломна освіта; професійний розвиток; компетентнісний підхід.

В умовах євроінтеграції, глобалізації та інформатизації суспільства основною метою системи післядипломної освіти України є задоволення індивідуальних потреб фахівця в особистому професійному зростанні, підвищення його конкурентоспроможності відповідно до суспільних потреб, а



також забезпечення зацікавленості держави у кваліфікованих кадрах високого рівня професіоналізму та культури, здатних компетентно й відповідально виконувати фахові функції, що сприятиме успішному соціально-економічному поступу суспільства, досягненню однієї з головних цілей сталого розвитку світу, визначених ООН, – якісної освіти.

Посткласична парадигма освіти орієнтована на компетентнісний підхід; особистісно-орієнтоване навчання; формування фахівця, здатного швидко та уміло адаптуватися до мінливих умов сьогодення; розглядає освіту як таку, що має випереджувальний характер та є превентивною. Саме необхідність компетентнісного підходу в освіті визначається необхідністю формування ключових компетентностей і наскрізних умінь покоління фахівців-професіоналів, які забезпечуватимуть подальший розвиток усіх сфер суспільства, їх синергію, а також сприятимуть сталому розвитку світу [6].

Так, на думку С. Паламар, компетентнісний підхід є методологічним орієнтиром модернізації сучасної освіти, в той час, як «основним освітнім результатом має стати не система знань, умінь і навичок, а набір ключових компетентностей в інтелектуальній, комунікативній, інформаційній, соціальній та інших сферах» [13, с. 271].

У той час, як Ю. Завалевський наголошує на тому, що компетентна людина повинна не лише розуміти сутність проблеми, а й уміти практично її вирішувати. Компетентний спеціаліст залежно від конкретних умов може застосовувати певний метод вирішення проблеми [7, с. 208–209].

На нашу думку, компетентнісна парадигма в освіті являє собою виклик, потребу, проблему сучасності. Розвиток професійної компетентності вчителя є неодмінною умовою й обов'язковим складником його професіоналізму. Саме тому одним зі шляхів оновлення і підвищення якості освіти є впровадження компетентнісного підходу у процес підвищення кваліфікації педагогів в закладі освіти. В умовах, коли змінюється освітня стратегія, професійна компетентність учителя набуває надзвичайної актуальності, що першочергово підвищує вимоги до якості підготовки майбутнього вчителя та подальшого вдосконалення його професійних компетентностей у процесі педагогічної діяльності, адже необхідною умовою сьогодення є не лише глибокі знання у професійній сфері та високий рівень освіченості, а й постійне поповнення та поновлення знань, високий рівень професіоналізму.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку особистісно-професійної компетентності педагога є предметом дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців, а саме: І. Акуленко, І. Бежа, Н. Бутенко, К. Віаніс-Трофименко, О. Драгайцева, Ю. Завалевського, І. Зязюна, Т. Ісаєвої, С. Іванова, Л. Карпова, Г. Кашкарьова, М. Кириченка, Д. Корабельнікова, О. Лебедєва, В. Пелегейченко, С. Савельєва, Л. Семенець, Т. Сорочан, Л. Сущенко, Л. Щербатюк та ін.

Професійному розвитку науково-педагогічних, педагогічних і наукових працівників у закладах вищої та післядипломної освіти присвячені праці таких дослідників: О. Ануфрієва, О. Алейнікова, Н. Воланюк, О. Галус, В. Гладуш,



В. Гладкова, М. Гриньова, Н. Діденко, Г. Дмитренко, Ю. Завалевський, А. Зубко, М. Кириченко, Н. Клокар, В. Маслов, Н. Ничкало, О. Снісаренко, Т. Сорочан, Т. Сущенко та ін.

Концептуальні положення щодо вдосконалення змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників і наукового супроводу розвитку педагогічних кадрів досліджують Н. Білик, С. Ніколаєнко, В. Лійник, Л. Оліфір, О. Отич, Н. Приходько, І. Сіданіч, В. Сидоренко, Т. Сорочан, Г. Тимошко та ін. Як свідчить аналіз наукових джерел (В. Безпалька, О. Дахіна, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, А. Зубка, Р. Зуб'яка, М. Кларіна, І. Ожерельєвої, В. Олійника, О. Пехоти, В. Пікельної, М. Романенка, І. Сиром'ятникова, Т. Сорочан та ін.), на теоретичному та практичному рівнях відбувається активний пошук стратегії модернізації післядипломної освіти в Україні.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Прискорення соціального часу, повсюдна інформатизація та глобалізація вимагають від післядипломної освіти надання послуги формування особистісно-професійної компетентності педагога, його здатності бути конкурентоспроможним і затребуваним на сучасному ринку праці.

Метою статті є визначення сутності й особливостей розвитку особистісно-професійної компетентності педагога в умовах післядипломної освіти.

Викладення основного матеріалу. У контексті реформування національної системи освіти проблема якості підвищення кваліфікації педагогів, розроблення сучасного змісту освіти зумовлена потребою зростання рівня професійної культури педагогічних працівників як високоосвічених, компетентних особистостей, здатних до роботи в умовах конкуренції, підприємництва і ринкових відносин, прискорення соціального часу та постійних змін. Головним завданням післядипломної освіти є забезпечення високої якості готовності педагогів до професійної самореалізації у розрізі модернізації системи освіти через досягнення ними високого особистісного, професійного та науково-методичного рівня компетентності та створення умов для неперервної освіти педагогічних кадрів.

В умовах сучасності освіта дорослих є універсальним цивілізаційним ресурсом, завдяки якому можливий розвиток потенціалу будь-якої особистості, що сприяє підвищенню рівня адаптації до мінливих умов сучасності, швидко-плинності часу, рівня соціального порозуміння, взаємодії. Як зазначається у «Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні», опублікованій Національною академією педагогічних наук України, післядипломна освіта є невід'ємним складником освіти дорослих, у той час як сучасними тенденціями розвитку післядипломної освіти є «утвердження людиноцентрованого підходу, що враховує особистісні й професійні запити суб'єктів освітнього процесу; сприяє формуванню здатності фахівців працювати в інноваційному середовищі та оволодінню методами самостійного здобуття компетентностей, необхідними для



підготовки андрагогів для закладів післядипломної освіти, впровадженню варіативних моделей професійного розвитку, розширенню можливостей їх вибору» [12, с. 90] тощо.

Отже, набуває актуальності питання про набуття фахівцями нових компетентностей, необхідних для їхньої конкурентоспроможності, затребуваності на ринку праці. Зокрема, значна увага приділяється особистісно-професійному розвитку педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів освіти. Саме цьому питанню Н. Білик, Н. Любченко приділяють увагу щодо використання педагогічного коучингу, який є одним із можливих напрямів розвитку професійної компетентності фахівців, який дає їм змогу не тільки вдосконалювати власну професійну діяльність, а й розвивати уявлення про себе як суб'єкта професійної діяльності, формувати потребу у професійному самовдосконаленні впродовж життя, досконало вести соціальний діалог, сприяти розвитку соціального партнерства [2, с. 45].

Структурним елементом післядипломної освіти педагогів є процес підвищення їх кваліфікації, метою якого є оновлення, відновлення та поглиблення професійних знань, умінь і навичок, – що й визначає специфічність, особливості змісту, форм і методів навчання. Але в той же час мета процесу підвищення кваліфікації спрямована на виконання загальної мети післядипломної освіти – збагачення професійної та загальної культури педагога, знаходження ефективних шляхів навчання дорослої людини [6], формування життєво необхідних компетентностей, що сприятиме її самоствердженню та самореалізації. Отже, компетентнісний підхід у післядипломній освіті є одним із головних і основоположних.

С. Толочко, працюючи над дослідженням питання модернізації компетентнісного підходу, проаналізувала структуру і моделі професійної компетентності педагога. Так, аналізуючи міркування М. Войцехівського [3], вона надає запропоновану вченим структуру професійної компетентності педагога (ПКП), до складу якої входять наступні складові: ціннісна, методологічна, психолого-педагогічна, комунікативна, управлінська, кожна з яких характеризується трьома компонентами (когнітивна, операційно-технологічна, особистісна) [14, с. 33] (рис. 1). Дослідниця також звертає увагу на структуру професійної компетентності вчителя (педагогічного працівника), запропоновану Л. Лузан [10], відповідно до складу якої входять: базові компетентності (фахова, загальнокультурна, здоров'язбережувальна, громадянська, інформаційна); загальнофахові (когнітивні, діяльнісні, соціально-особистісні); спеціально-фахові (комунікативна, літературознавча, інформаційно-комунікаційна) [14, с. 33].

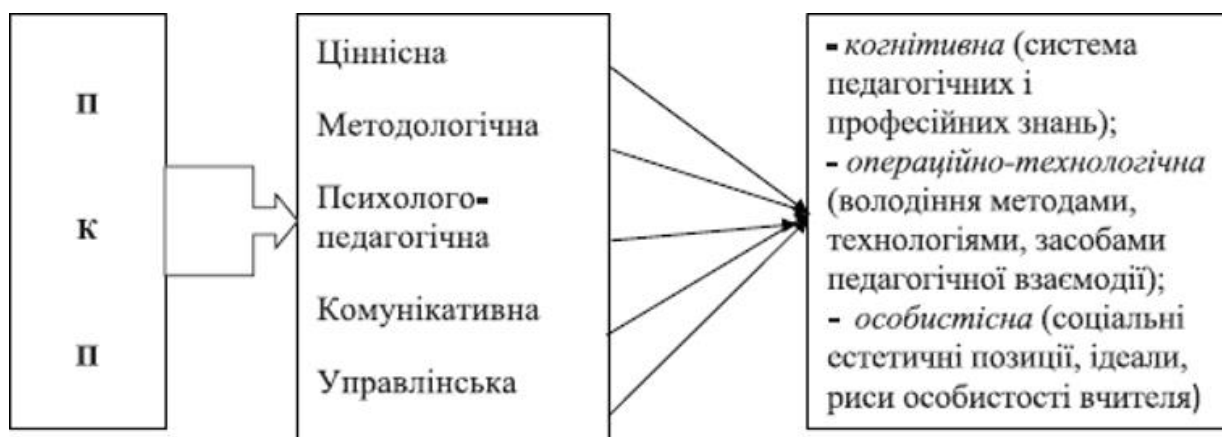


Рис. 1. Структура професійної компетентності педагога
(за М. Войцехівським)

Результати дослідження. Аналізуючи досвід дослідження сутності та розвитку особистісно-професійної компетентності педагога, варто відмітити, що науково-педагогічний колектив Комунального закладу «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» (далі – Інститут) працює над реалізацією науково-дослідної теми «Теоретико-методичні засади розвитку особистісно-професійної компетентності педагога в системі післядипломної педагогічної освіти», що затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 24.04.2017 № 639 «Про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі Комунального закладу «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти». Для успішної реалізації вказаної теми затверджено наукові теми кафедр Інституту:

- «Компетентнісний підхід до електронного навчання у системі післядипломної педагогічної освіти» (кафедра освітніх та інформаційних технологій); «Розвиток особистісно-професійної компетентності педагогів дошкільної, початкової, повної загальної та позашкільної освіти» (кафедра теорії і методики змісту освіти); «Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти», «Реалізація компетентісно-орієнтованої освіти керівників навчальних закладів» (кафедра педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту);

- «Соціально-психологічні аспекти розвитку особистісно-професійної компетентності педагога в умовах інноваційних змін» (кафедра психології); «Науково-методичний супровід соціально-громадянських компетентностей педагогів НУШ» (кафедра соціально-гуманітарної освіти).

Із метою організації та забезпечення реалізації наукової теми діє Центр компетентісно-орієнтованої освіти, яким розроблено нормативно-правове й інформаційно-методичне забезпечення наукової роботи, Концепцію розвитку особистісно-професійної компетентності педагога в системі післядипломної педагогічної освіти; визначено зміст і компоненти особистісно-професійної компетентності педагога в системі післядипломної педагогічної освіти; розроблено модель розвитку особистісно-професійної компетентності педагога в системі післядипломної педагогічної освіти, яка складається з



трьох блоків: 1) структура особистісно-професійної компетентності педагога; 2) показники рівнів розвитку особистісно-професійної компетентності педагога; 3) організаційно-методичні умови розвитку особистісно-професійної компетентності педагога (рис. 2). Відповідно до моделі особистісно-професійна компетентність педагога – це сукупність його особистісних якостей, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких у педагогічній діяльності дає оптимальний результат.

Особистісно-професійна компетентність педагога розуміється як здатність виявляти й ефективно, творчо розв'язувати на рівні освітніх стандартів професійні завдання; гнучкість у застосуванні методів теоретичної та способів практичної діяльності; критичність мислення, рефлексія, неперервне професійне зростання. Дослідженню даного питання присвячені праці вітчизняних науковців – І. Бега [1], А. Волосенко [4], І. Зязюна [8], О. Овчарук, Н. Бібік [9] та ін.



Рис. 2. Модель розвитку особистісно-професійної компетентності педагога

В основу моделі покладено розуміння розвитку особистісно-професійної компетентності педагога як результату цілеспрямованої підготовки в межах формальної освіти (на курсах підвищення кваліфікації) та в умовах неформальної освіти. Розвиток особистісно-професійної компетентності педагога являє собою складне особистісне утворення, що містить сукупність



професійних потреб і мотивів, знань, умінь, професійного досвіду, особистісних характеристик, які забезпечують успішну реалізацію посадових обов'язків педагогічних працівників [6].

Модель набуває значення для впровадження компетентнісного підходу саме в системі післядипломної освіти, оскільки, на думку В. Луначека, він «дозволить сформувати індивідуальну компетентнісну модель розвитку кожного індивідуума протягом життя» [11, с. 44], в той час як «важливим аспектом залишається необхідність поліпшення розуміння викладачами ЗВО та закладів післядипломної педагогічної освіти процедур запровадження компетентнісного підходу у їх професійну діяльність» [там само, с. 44], а робота з ними має набути системного та структурного характеру, передбачати різні форми вдосконалення їхньої особистісно-професійної компетентності.

У результаті проведеної дослідно-експериментальної роботи було визначено, що перехід системи післядипломної освіти до компетентнісно-орієнтованої передбачає відбір змісту і структурування його з одночасним визначенням результативного складника освітнього процесу – набуття слухачами компетентностей і вміння цілеспрямовано формувати ключові та предметні компетентності. Так, з метою забезпечення сприятливих умов розвитку особистісно-професійної компетентності педагога, в рамках підвищення кваліфікації педагогічних працівників, в Інституті розроблено та запроваджено курси за вибором відповідно до виокремлених складників означеної компетентності:

- підвищення загального рівня особистісно-професійної компетентності педагога та соціально-рольової компетентності, яка відображає здатність педагога до рольової варіативності й гнучкості, та готовність до впровадження інновацій, забезпечення «управління якістю реалізацій індивідуальних траєкторій фахового й особистісного зростання» [5, с. 48–49] («Особистісно-професійна компетентність педагога в умовах реформування освіти», «Лідерство як технологія формування поведінкових моделей сучасного педагога», «Професійний розвиток педагога в умовах Нової української школи», «Складова професійної компетентності педагога: корпоративне навчання та авторська програма» тощо);

- підвищення рівня розвитку дослідницької компетентності, яка виявляється в усвідомленій готовності вчителя здійснювати активну дослідницьку діяльність, й обумовлена здатністю здійснювати перехід від процесуальної діяльності до творчої, прагненням до саморозвитку і вдосконалення в професії педагога («STEM-освіта як інноваційна технологія навчання», «Сучасні освітні технології в умовах Нової української школи», «Розвиток професійної компетентності педагога в умовах НУШ: педагогіка партнерства, корпоративне навчання, авторська програма», «Сучасні підходи у формуванні дослідницької компетентності педагогів при виконанні наукових досліджень МАН» тощо);



- підвищення рівня розвитку інформаційно-цифрової компетентності, яка розкриває здатність застосовувати інформаційно-комунікаційні технології для успішної організації освітнього процесу та впровадження інноваційних форм і методів навчання («Інформаційно-цифрова компетентність педагога: реалізація освітнього процесу», «Використання інтерактивних дошок в освітньому процесі»);

- підвищення рівня розвитку здоров'язберезувальної компетентності, що відображає рівень готовності до емоційно-професійного балансу, дотримуючись здорового способу життя («Здоров'язберезувальні проекти та технології в закладах освіти», «Здоров'я як особистий та освітній феномен», «Безпечне і здорове освітнє середовище в Новій українській школі», «Психологія здоров'я та формування навичок самодопомоги учасників освітнього процесу»);

- підвищення рівня розвитку комунікативної компетентності, що відображає здатність педагога створювати сприятливі умови для взаємодії з учасниками освітнього процесу («Сучасні інструменти успішної комунікативної взаємодії: методи ненасильницького спілкування, подолання комунікативних бар'єрів, вирішення конфліктів, профілактика булінгу», «Навички ефективної комунікації вчителів для успішної взаємодії з учнями та їх батьками» ефективного виховання в умовах Нової української школи», «Демократизація та партнерство закладу освіти в умовах Нової української школи» тощо).

Висновки. Зазначимо, що цілеспрямоване впровадження курсів за вибором, проведення науково-практичних заходів міжнародного, всеукраїнського та регіонального рівнів в системі післядипломної педагогічної освіти є можливим унаслідок організації ефективної взаємодії всіх учасників даного процесу (викладачів Інституту, провідних фахівців з означеної проблеми, педагогів) і використання інноваційних форм і методів навчання: проблемна лекція, групова дискусія, метод «мозкового штурму», робота в парах, індивідуальні та творчі завдання, міжгрупове обговорення, (не)конференція mini-Edcamp, освітня онлайн-виставка, психологічні практикуми, інтерактивні заняття з елементами тренінгу, майстер-класи тощо, що сприяє розвитку особистісно-професійної компетентності педагога. Вдале визначення організаційних форм і методів навчання в певній послідовності та взаємодії з урахуванням специфіки функціонування закладів освіти, в яких здійснюється професійна діяльність педагогів, та їх особистісно-професійних запитів сприяє підвищенню рівня сформованості основних компонентів особистісно-професійної компетентності педагога (когнітивного, операційно-діяльнісного, особистісного), а результатом навчання в системі підвищення кваліфікації є динаміка фахової компетентності, яка виражається в експоненційному прирості знань, умінь, навичок, досвіду особистісного саморозвитку, творчої діяльності, емоційно-ціннісних відносин, ціннісно-світоглядної спрямованості.



Отже, процес розвитку особистісно-професійної компетентності педагога є цілісним і водночас динамічним, оскільки передбачає адаптивність у підходах до змісту та вибору форм і методів в організації освітнього процесу. Органічним складником розвитку професійної компетентності педагога у процесі підвищення їхньої кваліфікації є особистісна та практична спрямованість навчання в системі підвищення кваліфікації на основі андрагогічного підходу.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Професійно-особистісна компетентність педагога у контексті гуманістичної особистісно орієнтованої освіти. Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2002. Вип. 6, ч. 1. С. 13–19.
2. Білик Н. І., Любченко Н. В. Педагогічний коучинг як технологія професійного розвитку вчителя в системі підвищення кваліфікації. Імідж сучасного педагога : електрон. наук. фах. журн. 2020. № 5 (194). С. 41–46. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-5\(194\)-41-46](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-5(194)-41-46). URL: <http://isp.poippo.pl.ua/>
3. Підвищення рівня розвитку соціально-громадянської компетентності, що відображає рівень готовності до партнерської взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу [article/view/215279](https://www.researchgate.net/publication/35215279)
4. Войцехівський М. Ф. Розвиток професійної компетентності педагога в умовах інноваційних змін у системі післядипломної педагогічної освіти. Інноваційна діяльність педагога в умовах реформування шкільної освіти : матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., (20-23 квітня 2015 р.).
5. Волосенко А. Формування професійної компетентності як важливий чинник творчої самореалізації майбутнього вчителя. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2012. № 6, ч. 1. С. 140–150.
6. Грицай С. Особистісно-професійна компетентність учителя – важлива складова якісної освіти. Розвиток особистісно-професійної компетентності педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти : кол. Монографія / за заг. ред.: О. В. Зосименко, Г. Л. Єфремової. Суми : ФОП Цьома С. П., 2018. С. 40–52.
7. Грицай С. Теоретичні та методичні засади управління розвитком компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти. Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі : колективна монографія / за заг. ред. Г. Л. Єфремової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. С. 384–405.
8. Завалевський Ю. І. Теоретико-методичні засади формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця : монографія. Чернівці : Букрек, 2014. 416 с.
9. Зязюн І. А. Ціннісні пріоритети підготовки вчителя. Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : зб. матеріалів XX Міжнар. пед.-мистец. читань пам'яті проф. О. П. Рудницької. Чернівці, 2013. С. 17–22.



10. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
11. Лузан Л. О. Управління розвитком професійної компетентності вчителів філологічних дисциплін у закладах післядипломної освіти: Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». К., 2013. с. 20.
12. Лунячек В. Компетентнісний підхід як методологія професійного розвитку працівника освіти. Нова педагогічна думка. 2020. № 2 (102). С. 37–45.
13. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні : монографія / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. М. Топузов (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 384 с.
14. Паламар С. Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти. Освітологічний дискурс. 2018. № 1/2 (20/21). С. 267–278.
15. Толочко С. Модернізація компетентнісного підходу в системі післядипломної педагогічної освіти України для сталого розвитку. Нова педагогічна думка. 2018. № 3 (95). С. 29–36.

Калашнікова Тетяна,
Суми

МОЖЛИВОСТІ ТА ВИКЛИКИ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ

У статті розглянуто особливості, можливості та ризики інтеграції технологій штучного інтелекту (ШІ) в освітній процес з біології в умовах реалізації реформи «Нова українська школа». Проаналізовано ключові інструменти ШІ (генеративні текстові моделі, платформи для створення візуального та 3D-контенту, адаптивні навчальні системи) та визначено методичні підходи до їхнього застосування на уроках біології. Акцентовано увагу на тому, як ШІ допомагає вчителю автоматизувати рутинні завдання, диференціювати навчання та створювати інтерактивні дослідницькі завдання, що відповідають вимогам діяльнісного та компетентнісного підходів НУШ.

Ключові слова: штучний інтелект, НУШ, біологічна освіта, генеративні нейромережі, STEM-навчання, цифрова компетентність, формувальне оцінювання, методика навчання біології.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується стрімким «проникненням» цифрових технологій в усі сфери людського життя, і освіта не стала винятком. Реформа «Нова українська школа» (НУШ), яка перейшла на рівень базової та профільної середньої освіти, задекларувала зміну змісту освіти: від пасивного накопичення знань до формування ключових компетентностей і наскрізних умінь. Проте реалізація цих завдань



ускладнюється глобальними викликами, серед яких: подолання освітніх втрат; дистанційні технології навчання; необхідність адаптації матеріалу під індивідуальні потреби учнів; брак часу в педагогів на якісну підготовку до занять.

На думку багатьох науковців (О. Качерової, А. Коломієць, О. Кушнір, Ю. Богачкова, Д. Богачкова, П. Ухань та ін.) штучний інтелект (ШІ) вже не є «технологією майбутнього», а стає нагальною потребою сьогодення. Актуальність інтеграції ШІ у роботу вчителя біології зумовлена кількома ключовими факторами:

- забезпечення індивідуальних освітніх траєкторій (державний стандарт базової середньої освіти НУШ вимагає від учителя диференційованого підходу; ШІ дозволяє адаптувати складність тексту, створювати різнорівневі завдання та надавати персоналізований зворотний зв'язок у реальному часі, що фізично важко зробити вчителю в класі з 30 учнями);

- реалізація дослідницького та діяльнісного підходів (під час викладання біології важливими є експеримент, візуалізація та моделювання. Завдяки ШІ-інструментам учитель може створювати симуляції біологічних процесів, мікроскопічних структур чи генетичних схем, які недоступні у шкільних лабораторіях через брак матеріально-технічної бази);

- розвиток критичного мислення та медіа грамотності (використання ШІ вчить дітей перевіряти інформацію: аналізуючи відповіді нейромереж, учні бачать фактологічні помилки («галюцинації» ШІ), зіставляють дані з науковими джерелами та верифікують отриманий результат);

- оптимізація часу вчителя (формування оцінювання, розробка критеріїв, заповнення свідоцтв досягнень, створення цікавих дидактичних матеріалів забирають левову частку часу педагога, тому «делегування» рутинних завдань ШІ звільняє простір для безпосередньої творчої взаємодії з учнями).

Таким чином, тема використання ШІ на уроках біології безпосередньо корелює з філософією НУШ, де вчитель трансформується з єдиного джерела знань у фасилітатора, ментора та дизайнера освітнього середовища, який ефективно володіє сучасними цифровими інструментами.

Для ефективного використання ШІ в освітній практиці вчителю необхідно розуміти його сутність та класифікацію. Штучний інтелект – це широка галузь комп'ютерних наук, що займається створенням систем, здатних виконувати завдання, які традиційно потребують людського інтелекту: логічне мислення, навчання, аналіз даних, розпізнавання образів та генерування нового контенту [3; 4].

Сучасний інструментарій ШІ, доступний педагогу, можна розділити на кілька основних категорій за функціональним призначенням. Розглянемо їх докладніше.

1. Генеративні текстові моделі (Великі мовні моделі – LLM). Ці системи навчені на колосальних масивах текстових даних і здатні вести осмислений діалог, створювати тексти, перекладати, реферувати та генерувати ідеї.



Приклади: ChatGPT (OpenAI), Claude (Anthropic), Gemini (Google), Microsoft Copilot. Їхньою особливістю є те, що працюють вони через систему запитів (промптів). Якість результату напряду залежить від чіткості та деталізації інструкції, наданої вчителем або учнем.

2. Генератори візуального та мультимедійного контенту – програми, що створюють зображення, 3D-моделі, відео чи аудіо за текстовим описом. Прикладами таких програм є: Midjourney, DALL-E 3, Adobe Firefly, Runway, Suno (для створення аудіо/пісенного контенту). За допомогою цих програм можна візуалізувати абстрактні біологічні концепції, створювати унікальні ілюстрації, яких немає в підручниках, наприклад, «клітина рослини в стилі кіберпанк» для залучення уваги учнів.

3. Адаптивні навчальні платформи та інтелектуальні системи. Це такі програмні комплекси, які аналізують рівень знань учня в процесі виконання завдань і самостійно підбирають темп, складність та тип наступних вправ (Khan Academy, Duolingo, спеціалізовані платформи такі як Century чи Knewton).

4. Інструменти для аналітики та автоматизації презентацій/опитувань. Такі сервіси допомагають за кілька хвилин структурувати матеріал та оформити його у готовий дидактичний продукт. Приклади: Gamma App, Tome (створення презентацій), Quizizz AI, Kahoot! AI (автоматична генерація тестів та вікторин за текстовим фрагментом або посиланням) [2; 3; 4].

Зазначимо, що методика викладання біології в НУШ передбачає перехід від репродуктивних методів («прочитай і перекажи») до продуктивних, дослідницьких та ігрових. Розглянемо детально, як саме вчитель біології може застосовувати різні системи ШІ на етапах підготовки, проведення уроку та оцінювання.

Проектування уроків та генерація дидактичних матеріалів

Підготовка до уроків у 5–7 класах НУШ за новими модельними програмами вимагає багато зусиль через брак «класичних методичок». ШІ може стати персональним методистом. Приміром, при розробці планів-конспектів учитель може ввести запит: «Напиши план уроку з біології для 7 класу НУШ за темою «Різноманітність ссавців» із використанням діяльнісного підходу та групової роботи. Додай три варіанти проблемних питань для мотивації». За кілька секунд сервіс видасть структуровану чернетку, яку вчитель адаптує під свій клас.

Також є можливість адаптувати текст під рівень сприйняття дитини, наприклад, якщо в класі є діти з особливими освітніми потребами (ООП) або учні, яким важко дається наукова термінологія, ШІ може переформатувати складну наукову статтю про реплікацію ДНК у простіший текст, використовуючи зрозумілі аналогії (наприклад, порівняння ДНК із кулінарною книгою, а рибосоми – з шеф-кухарем).

Візуалізація та віртуальний експеримент

Біологія вивчає об'єкти мікросвіту (молекули, органели та ін.) або процеси, що тривають роками (еволюція), візуалізація цього сприятиме



кращому розумінню. За допомогою генераторів зображень (наприклад, Bing Image Creator) можна створювати дидактичні картки-загадки. Наприклад, згенерувати «гібрид тварини та рослини» для обговорення ознак живого, або точні анатомічні структури в незвичному ракурсі.

Цікавим для учнів може стати використання мобільних додатків на основі штучного інтелекту, таких як iNaturalist або Seek, під час екскурсій чи польових досліджень у рамках НУШ. Учні фотографують рослину чи комаху на шкільному подвір'ї, а ШІ миттєво ідентифікує вид, показує ареал поширення та екологічне значення. Така робота може перетворити звичайну прогулянку на справжнє наукове дослідження (STEM-підхід).

Організація дослідницької діяльності учнів та рольові ігри

Метод «Інтерв'ю з молекулою/організмом»: за допомогою текстових моделей можна організувати інтерактивне опитування. Учитель налаштовує ШІ (або просить учнів налаштувати): «Дій як молекула гемоглобіну. Відповідай на запитання учнів про те, як ти подорожуєш по тілу, з ким товаришуєш (кисень), а кого боїшся (чадний газ)». Учні ставлять запитання ШІ-молекулі, чим підвищується емоційна залученість до теми.

Автоматизація оцінювання та зворотного зв'язку

За допомогою ШІ вчитель може створити картки самооцінювання, листи рефлексії, біологічні диктанти. Використовуючи ШІ-інструменти вбудовані у платформи типу «На Урок» чи «Всеосвіта», або зовнішні платформи (Quizizz AI), вчитель завантажує текст параграфа і за хвилину отримує збалансований тест із питаннями різних рівнів складності (на знання, розуміння та застосування).

Враховуючи всі переваги використанні ШІ-інструментів при викладанні біології, маємо констатувати, що безконтрольне або непрофесійне використання штучного інтелекту приховує в собі серйозні пастки, про які вчитель біології зобов'язаний пам'ятати. Ці ризики можуть бути пов'язані із фактологічними помилками («галюцинації» ШІ), академічною доброчесністю, зниження когнітивних зусиль. Так, мовні моделі є генераторами тексту, а не енциклопедіями, вони можуть впевнено вигадувати неіснуючі види тварин, плутати фази мітозу тощо. На жаль, учні швидко вчаться використовувати ChatGPT для списування домашніх завдань, написання есе чи рефератів без жодного аналізу з власного боку. Тому, у дитини можуть не формуватись нейронні зв'язки, відповідальні за логіку, причинно-наслідкові зв'язки та довготривалу пам'ять. Зазначимо, що використання ШІ має бути виключно як стартового майданчика (ідеї, чернетки), а не як фінального продукту. Вдалим рішенням може бути й впровадження обов'язкової усної аргументації рішень.

Підсумовуючи зазначимо, що інтеграція штучного інтелекту в практику вчителя біології Нової української школи – це не просто данина моді, а об'єктивна необхідність, зумовлена вимогами часу та логікою освітньої реформи. ШІ відкриває можливості для реалізації компетентнісного підходу, оскільки дозволяє вчителю відійти від рутини, оптимізувати свій час та сфокусуватися на творчій, менторській складовій професії. Завдяки ШІ уроки



біології можуть стати високотехнологічними, візуально насиченими, адаптованими до інтересів «цифрового покоління» учнів.

Водночас штучний інтелект несе в собі серйозні виклики. Ризик «інтелектуальних лінощів» учнів, проблема недостовірності згенерованих даних та загроза академічній доброчесності вимагають від педагога трансформації власних підходів до викладання. Головний висновок полягає в тому, що штучний інтелект не замінить вчителя біології, адже машина не здатна виявити емпатію, надихнути, підтримати дитину чи продемонструвати щире захоплення красою та складністю живої природи.

Проте вчитель біології, який ефективно та критично використовує штучний інтелект в якості цифрового помічника, безумовно, витіснить з освітнього простору того вчителя, який відмовляється від новітніх технологій і продовжує працювати виключно за застарілими репродуктивними методиками. Успіх впровадження ШІ в НУШ залежить від цифрової грамотності самого педагога, його готовності вчитися разом із технологіями та вчити дітей користуватися ними розумно, безпечно та критично.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhav niy -standart-bazovoi-serednoi-osviti>

2. Качерова О. Використання штучного інтелекту в роботі вчителя початкових класів в технологічній та мистецькій галузях. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2025. Вип. 1. С. 225–234.

3. Коломієць А. М., Кушнір О. І. Використання штучного інтелекту в освітній та науковій діяльності: можливості та виклики. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2024. №70. С. 45–57.

4. Штучний інтелект у діяльності педагога (практичні кейси) : збірник матеріалів. Вип. 1 (2) / упоряд. Ю. М. Богачков, Д. Ю. Богачков, П. С. Ухань. Київ : ІЦО НАПН України, 2024. 60 с.

Косова Тетяна,
Суми

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ: ТРИРІВНЕВА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ТА ПЕРСОНАЛІЗАЦІЯ ЗАСОБАМИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

У статті досліджено особливості реалізації компетентнісного підходу у процесі навчання іноземної мови за професійним спрямуванням (ESP) у закладах вищої освіти та ЗФПО. Обґрунтовано доцільність застосування трирівневої диференціації завдань (репродуктивного, реконструктивного та творчого рівнів) для оптимізації освітнього процесу в різнорівневих групах. Особливу увагу приділено інструментам



штучного інтелекту (ШІ) як провідному засобу персоналізації навчання, генерації адаптивного контенту та забезпеченню оперативного зворотного зв'язку.

Ключові слова: компетентнісний підхід, іноземна мова за професійним спрямуванням, диференційоване навчання, штучний інтелект, персоналізація, іншомовна професійна компетентність.

Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні характеризується активним пошуком та впровадженням інноваційних лінгводидактичних моделей, здатних забезпечити високу конкурентоспроможність майбутніх фахівців на міжнародному ринку праці. У зв'язку з цим виникає гостра потреба у глибокій модернізації та оптимізації традиційних методів організації навчального процесу [1]. Особливого значення набуває іншомовна підготовка студентів немовних спеціальностей (English for Specific Purposes – ESP), яка має базуватися на принципах практичної доцільності, міждисциплінарності та гнучкості.

Тривалий час в українському науковому дискурсі точаться теоретико-методологічні дискусії навколо впровадження компетентнісного підходу в систему вітчизняної освіти [7]. Проте сьогодні цей підхід уже трансформувався у фундаментальну основу проектування освітніх програм, де ключовим орієнтиром є не накопичення абстрактних теоретичних знань, а формування готовності випускника діяти у реальних виробничих ситуаціях.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та практичне демонстрування моделі поєднання компетентнісного підходу, трирівневої диференціації завдань та інструментів штучного інтелекту для забезпечення персоналізованого навчання іноземної мови за професійним спрямуванням.

В статті висвітлені ключові аспекти, які дозволяють зробити викладання англійської мови за професійним спрямуванням максимально ефективним та орієнтованим на практику. Йдеться про компетентнісний підхід, диференціацію завдань та персоналізацію навчання за допомогою інструментів штучного інтелекту (ШІ).

Питання формування іншомовної професійної компетентності досліджували багато вітчизняних науковців. Зокрема, базові засади реалізації цього підходу у вищій школі висвітлено у працях Н. С. Саєнко [8], проблеми методики формування безпосередньо лексичного компонента професійної мовної компетенції деталізовано С. В. Смоліною [9], а комплексний аналіз сучасних технологій навчання іноземних мов і культур представлено в колективній монографії під редакцією С. Ю. Ніколаєвої [6].

Водночас стрімкий розвиток цифрового суспільства зумовив появу нового вектора досліджень – інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій та штучного інтелекту в освітній простір. Вагомий внесок у вивчення ролі штучного інтелекту в оптимізації навчання та створенні креативного іншомовного середовища здійснила Т. М. Косова [2; 4; 5], а також низка сучасних дослідників, які акцентують увагу на глобальних



трансформаціях лінгводидактики під впливом інтелектуальних систем [3]. Проте синергетичний потенціал поєднання рівневої диференціації та генеративного ШІ для персоналізації ESP потребує подальшого цілісного вивчення.

Компетентнісний підхід – це спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості. У контексті професійно орієнтованої іноземної мови це означає, що студенти мають не просто знати граматику та лексику, а й вміти ефективно використовувати мову для вирішення реальних професійних завдань.

Іншомовна професійна компетентність: це інтегрована здатність особистості, що включає:

- Знання: Спеціалізована лексика, термінологія, професійний етикет.
- Уміння: Вести професійну дискусію, складати ділові листи, проводити презентації, читати професійну документацію (наприклад, технічну, юридичну, економічну).
- Ставлення: Готовність до міжкультурної комунікації, відповідальність, ініціативність у професійному спілкуванні.

Як результат – студент повинен бути здатен діяти у типових професійних ситуаціях, використовуючи іноземну мову.

Сутність компетентнісного підходу в контексті ESP

Реалізація компетентнісного підходу у викладанні професійно орієнтованої іноземної мови передбачає формування інтегрованої іншомовної професійної компетентності. Вона визначається не лише як знання термінологічної лексики чи граматичних правил, а як здатність особистості гнучко використовувати мовні ресурси для розв'язання конкретних фахових завдань (ведення переговорів, аналіз документації, написання звітів, участь у міжнародних консорціумах) [8]. Відповідно, зміст навчання має моделювати майбутню професійну діяльність студента, а методи контролю – оцінювати якість виконання цих моделей.

Трирівнева диференціація професійно орієнтованих завдань

Однією з головних проблем сучасної вищої школи є суттєва неоднорідність студентських груп за рівнем володіння іноземною мовою (від A2 до B2/C1). У таких умовах уніфіковане навчання є неефективним. Виходом є диференціація завдань за трьома рівнями складності:

I. Репродуктивний рівень (Basic): спрямований на актуалізацію, розпізнавання та механічне відтворення професійного мовного матеріалу з мінімальним ступенем трансформації.

II. Реконструктивний рівень (Intermediate): вимагає від студента аналітико-синтетичної переробки інформації, самостійного вибору мовних засобів та виконання завдань за аналогією чи зразком у типових професійних контекстах.

III. Творчий рівень (Advanced): передбачає залучення критичного мислення, вирішення проблемних професійних ситуацій (Case Study),



декомпозицію та створення унікального, раніше неіснуючого іншомовного продукту.

Навчальна група зазвичай складається зі студентів із різним рівнем мовної підготовки та темпом засвоєння матеріалу. Диференціація дозволяє забезпечити індивідуальну траєкторію навчання, що підвищує мотивацію та ефективність для кожного.

Ми можемо структурувати завдання за трьома умовними рівнями складності:

Таб.1

Трирівнева диференціація професійно орієнтованих завдань

Рівень	Назва	Характеристика завдань	Приклад (Тема: "Складання професійного резюме")
I	Репродуктивний (Basic)	Орієнтовані на розпізнавання та відтворення матеріалу. Вимагають мінімальної трансформації.	Заповнення пропусків у готовому шаблоні резюме (CV) ключовою інформацією. Вибір правильного терміну з наданого списку.
II	Реконструктивний (Intermediate)	Вимагають аналізу, синтезу та часткової трансформації знань. Передбачають відтворення за зразком.	Написання окремих розділів (Work Experience, Education) на основі наданих даних. Складання речень за зразком, використовуючи професійну лексику.
III	Творчий (Advanced)	Потребують критичного мислення, творчого застосування знань та самостійного вирішення професійно значущих проблем.	Розробка повного резюме для вигаданої або реальної вакансії. Створення супровідного листа (Cover Letter), аргументуючи переваги кандидата.

Важливо: Студенти мають мати вибір завдань, а перехід на вищий рівень повинен бути мотивованим і доступним.

Приклади реалізації трирівневої диференціації в межах різних спеціальностей:

- ІТ-спеціальність (Тема: "Software Architecture"): на репродуктивному рівні студенти виконують завдання на співвіднесення термінів (API, Backend) з дефініціями; на реконструктивному — усно описують готову схему взаємодії клієнт-сервер; на творчому — самостійно створюють технічне завдання (User Story) для розробників за міжнародними стандартами.

- Економіка (Тема: "Financial Reporting"): Basic — розшифрування та пошук у тексті аббревіатур (EBITDA, ROI); Intermediate — письмовий опис трендів на фінансовому графіку; Advanced — складання аналітичного прогнозу ринку на основі первинних статистичних даних.

- Інженерія (Тема: "Technical Documentation"): Basic — ідентифікація базових дієслів інструкції; Intermediate — переклад технологічного процесу з



використанням Passive Voice; Advanced — написання авторського посібника з усунення несправностей пристрою.

• Журналістика (Тема: "News Reporting"): Basic — відповіді на запитання до тексту інтерв'ю; Intermediate — формулювання відкритих запитань для реального респондента; Advanced — написання новинного ліду за правилом "перевернутої піраміди" на основі сирого прес-релізу.

• Видавнича справа (Тема: "Copyright & Contracts"): Basic — пошук юридичних синонімів у тексті контракту; Intermediate — перефразування умов угоди з використанням модальних дієслів (shall, may); Advanced — написання офіційного листа-відмови автору рукопису з дотриманням ділового етикету.

Реалізація тривірневої диференціації в межах різних спеціальностей:

Таб. 2

Інженерна спеціальність
(Тема: "Технічна документація та інструкції")

Рівень	Назва	Завдання	Очікуваний результат
I. Репродуктивний (Basic)	Розуміння лексики	Прочитайте уривок технічної інструкції. Знайдіть в ньому 5 ключових дієслів (<i>install, check, adjust, connect, measure</i>) та вкажіть їх переклад.	Студент демонструє базове розуміння інженерної термінології.
II. Реконструктивний (Intermediate)	Переклад та трансформація	Перекладіть на англійську мову 5 речень про послідовність монтажу обладнання. Використайте пасивний стан та наказовий спосіб.	Студент застосовує граматичні структури для формування коректних технічних інструкцій.
III. Творчий (Advanced)	Створення інструкції	Створіть коротку, але повну інструкцію (4-5 кроків) для експлуатації або ремонту конкретного інженерного пристрою вашої спеціальності.	Студент самостійно генерує оригінальний технічний текст відповідно до професійних вимог.

Таб. 3

Економічна спеціальність
(Тема: "Фінансові звіти та аналіз ринку")

Рівень	Назва	Завдання	Очікуваний результат
I. Репродуктивний (Basic)	Розшифрування скорочень	Знайдіть у фінансовому звіті (Income Statement) та розшифруйте 5 основних економічних скорочень: <i>EBITDA, ROI, P&L, GAAP, APR</i> .	Студент засвоює базові аббревіатури фінансової звітності.
II. Реконструктивний	Опис графічних даних	Опишіть англійською мовою динаміку	Студент вміє усно/письмово



(Intermediate)		зростання/падіння показників на наданому графіку (наприклад, рівня інфляції) за допомогою таких фраз: <i>rose sharply, remained stable, slightly declined</i> .	інтерпретувати візуальну економічну інформацію.
III. Творчий (Advanced)	Прогноз та обґрунтування	На основі наданих даних про діяльність компанії (або галузі) складіть короткий економічний прогноз на наступний квартал та обґрунтуйте його, використовуючи економічні терміни.	Студент демонструє здатність до аналітичної роботи та аргументованого професійного мовлення.

Таб. 4

Журналістика
(Тема: "Підготовка інтерв'ю та новинний репортаж")

Рівень	Назва	Завдання	Очікуваний результат
I. Репродуктивний (Basic)	Відповіді на запитання	Прочитайте статтю-інтерв'ю та дайте письмові відповіді на 5 запитань загального розуміння тексту.	Студент розуміє основний зміст професійного журналістського тексту.
II. Реконструктивний (Intermediate)	Складання запитань	Складіть 5 "відкритих" (open-ended) запитань для інтерв'ю з відомою особою у вашій сфері, використовуючи різні часи та модальні дієслова.	Студент формує коректні та змістовні запитання для професійної взаємодії.
III. Творчий (Advanced)	Створення заголовків та ліду	Опрацюйте прес-реліз та напишіть два варіанти сенсаційного та офіційного заголовків, а також "лід" (перший абзац) новини, дотримуючись правил "перевернутої піраміди".	Студент генерує креативний та функціональний контент, застосовуючи журналістські стандарти.

Таб. 5

ІТ-спеціальність
(Тема: "Опис архітектури програмного забезпечення")

Рівень	Назва	Завдання	Очікуваний результат
I. Репродуктивний (Basic)	Співвіднесення термінів	Зіставте 10 IT-термінів (<i>API, Database, Frontend, Backend, Server</i>) з їхніми короткими визначеннями англійською мовою.	Студент підтверджує знання базової професійної лексики.
II.	Усна	Підготуйте 3-хвилинну усну	Студент вміє



Реконструктивний (Intermediate)	презентація схеми	доповідь з описом найпростішої архітектури веб-додатку (клієнт-сервер), використовуючи слова-зв'язки (<i>therefore, in contrast, furthermore</i>).	логічно структурувати та презентувати технічну інформацію.
III. Творчий (Advanced)	Технічне завдання (User Story)	Напишіть англійською мовою "User Story" (опис вимог до нової функції) для розробників, дотримуючись формату: "As a [роль], I want [ціль], so that [вигода]".	Студент створює професійний документ, необхідний для комунікації в команді розробки.

Таб. 6

Видавнича справа
(Тема: "Авторське право та договірна документація")

Рівень	Назва	Завдання	Очікуваний результат
I. Репродуктивний (Basic)	Пошук синонімів	У наданому уривку видавничого контракту знайдіть синоніми до 5 слів загальноживаної мови (наприклад, <i>agreement, permission, payment, author, text</i>) у юридичній термінології.	Студент опановує юридичну та договірну лексику.
II. Реконструктивний (Intermediate)	Формулювання умов	Перефразуйте 5 умов видавничої угоди, використовуючи конструкції <i>shall</i> (що позначає зобов'язання) та <i>may</i> (дозвіл), відповідно до професійного стилю.	Студент демонструє вміння застосовувати професійно-орієнтовані граматичні конструкції.
III. Творчий (Advanced)	Електронний лист-відмова	Напишіть електронний лист-відмову потенційному автору, в якому ввічливо, але аргументовано поясніть причини відхилення його рукопису, посилаючись на ринкові умови та редакційну політику.	Студент ефективно вирішує складну професійну комунікативну задачу у письмовій формі.

Організація диференційованого навчання потребує значних часових ресурсів викладача. Саме тому впровадження штучного інтелекту стає ключовим чинником оптимізації педагогічної діяльності [1; 4]. Прорив у галузі генеративного ШІ відкрив безпрецедентні можливості для індивідуалізації траєкторії навчання [2; 3].

По-перше, ШІ (зокрема великі мовні моделі типу ChatGPT, Gemini) дозволяє здійснювати миттєву адаптацію контенту. Викладач може завантажити один складний автентичний науковий текст і за допомогою



відповідних промтів згенерувати три його варіації: спрощену (рівень A2-B1), базову професійну (B1+) та поглиблену аналітичну (B2-C1).

По-друге, використання ШІ є незамінним для створення креативних різнорівневих завдань [5]. Системи штучного інтелекту здатні генерувати індивідуальні кейси, рольові симуляції (наприклад, ШІ виступає в ролі замовника ПЗ або англomовного інвестора), інтерактивні вікторини та тести, адаптовані під інтереси та прогалини конкретного студента.

По-третє, ШІ забезпечує персоналізований фідбек (зворотний зв'язок) у режимі реального часу (за допомогою платформ Grammarly, QuillBot або вбудованих функцій оцінювання мовних моделей). Студент творчого рівня, створюючи супровідний лист або технічний звіт, може відправити його на первинний лінгвістичний аналіз ШІ, отримуючи детальне пояснення стилістичних чи граматичних помилок. Це вивільняє час викладача для глибшої модерації безпосередньо фахового складника дискусії.

Штучний інтелект стає потужним інструментом для забезпечення індивідуалізованого підходу, автоматизуючи рутинні процеси та адаптуючи контент під потреби студента.

Приклади використання ШІ:

1. Створення адаптивних навчальних матеріалів (наприклад, за допомогою ChatGPT, Gemini):

- Генерація текстів: Запит до ШІ на створення короткого (I рівень), середнього (II рівень) та аналітичного (III рівень) тексту на одну і ту саму професійну тему (наприклад, "Blockchain Technology").

- Адаптація завдань: Завантаження складного завдання і прохання до ШІ спростити його для рівня A1 або ускладнити з додаванням специфічної термінології.

2. Миттєвий зворотний зв'язок (наприклад, Grammarly, QuillBot):

- Студенти отримують миттєву перевірку своїх письмових робіт (звітів, ділових листів) на граматичні, орфографічні та стилістичні помилки. Це дозволяє вчителю зосередитися на змістовному аналізі та професійній комунікації.

3. Імітація професійної комунікації (Чат-боти):

- Використання AI-чатботів для рольових ігор (наприклад, інтерв'ю з клієнтом, переговори з постачальником), де ШІ виступає як співрозмовник, надаючи студенту практику говоріння в реальному професійному контексті.

Перевага: ШІ аналізує прогрес студента і пропонує саме той матеріал, який необхідний для подолання його конкретних слабких місць.

Поєднання компетентнісного підходу з трирівневою диференціацією завдань дозволяє розв'язати проблему різнорівневої підготовки студентів ESP-груп, забезпечуючи психологічний комфорт та стійку мотивацію навчання для кожного здобувача освіти. Інтеграція штучного інтелекту виступає потужним каталізатором цього процесу, автоматизуючи рутинну роботу викладача з підготовки диференційованих матеріалів, розширюючи можливості для створення креативного контенту та перетворюючи освітне



середовище на високоперсоналізований, адаптивний простір. Перспективами подальших досліджень у цьому напрямі є розробка чітких методичних рекомендацій щодо створення промтів (запитів до ШІ) для автоматичного генерування фахових лінгводидактичних матеріалів.

Впровадження компетентнісного підходу, гнучкого диференціювання та інструментів ШІ є не просто модним трендом, а необхідністю в умовах сучасного ринку праці. Наше завдання як викладачів – підготувати фахівців, які вільно та ефективно використовують англійську мову у своїй професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Косова Т. М. «Сучасні методи оптимізації навчального процесу в умовах змішаного навчання» збірника матеріалів //Випускова робота//Стажування СумДУ. 2021

2. Косова Т. М. Роль штучного інтелекту та чату GPT у навчанні англійської мови: плюси та мінуси - Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти : матеріали VIII Усеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. (м. Суми, 28 травня 2024 р.). Суми, 2024. С. 204-208.

3. Роль штучного інтелекту у вивченні іноземних мов [Електронний ресурс] : тези доп. Міжвуз. наук.-метод. семінару (Київ, 15 лют. 2024 р.) / відп.ред. А. Г. Латигіна. Київ : Держ. торг.-екон. ун-т, 2024. 91 .

4. Косова Т. М. Використання штучного інтелекту та нейронних мереж у вивченні англійської мови. Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти : матеріали IX Усеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. Суми, 2024.

5. Косова Т. М. Використання штучного інтелекту для створення креативних завдань за рівнями складності на заняттях з англійської мови. Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти : матеріали X Усеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. Суми, 2025.

6. Ніколаєва С. Ю. та ін. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: Колективна монографія. К.: Ленвіт, 2010. 309 с.

7. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К.: «К.І.С.», 2004. С. 15–25.

8. Саєнко Н. С. Компетентнісний підхід у навчанні іноземної мови професійного спрямування. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Харків, 2011. Вип. 18. С. 213–221.

9. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції. Іноземні мови. 2010. №4. С. 16-23.



НАВЧАЄМО МАЙБУТНІХ ВІНАХІДНИКІВ: STREAM-ОСВІТА В ДІЇ

У статті розглядаються особливості впровадження STREAM-освіти в освітній процес як ефективного підходу до підготовки майбутніх винахідників. Проаналізовано можливості STREAM-підходу для розвитку дослідницьких умінь, креативності, навичок командної роботи та здатності розв'язувати практичні проблеми. Наголошено, що STREAM-освіта сприяє формуванню інноваційної особистості, готової до викликів сучасного технологічного суспільства та винахідницької діяльності.

Ключові слова: *STREAM-освіта, інноваційне навчання, майбутні винахідники, креативність, дослідницька діяльність, критичне мислення.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується стрімким зростанням ролі технологій, інновацій та креативних рішень у всіх сферах життєдіяльності людини. Це зумовлює необхідність підготовки покоління, здатного не лише володіти базовими знаннями, а й генерувати нові ідеї, створювати інноваційні продукти та ефективно вирішувати складні практичні завдання. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває впровадження STREAM-освіти як інтегрованого підходу до навчання.

Незважаючи на зростаючий інтерес до STREAM-підходу в освітній практиці, залишається недостатньо розробленою проблема його системного впровадження в закладах освіти та ефективного використання для формування винахідницького мислення учнів. Педагоги стикаються з потребою оновлення змісту, методів і форм навчання, які б забезпечували розвиток дослідницьких, інженерних і творчих компетентностей.

Аналіз останніх публікацій. Проблема впровадження STEM/STEAM/STREAM-підходів активно досліджується як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Вчені підкреслюють, що інтеграція природничих дисциплін, технологій та мистецтва сприяє формуванню міждисциплінарного мислення та розвитку інженерних компетентностей учнів. Особливої уваги набуває компонент STREAM, який доповнює STEM-освіту розвитком мовленнєвих навичок (читання і письма), що посилює здатність учнів до комунікації та презентації власних ідей.

Метою статті є теоретичне обґрунтування ролі STREAM-освіти у формуванні інноваційного мислення учнів та визначення педагогічних умов підготовки майбутніх винахідників у закладах освіти.

Виклад основного змісту. STREAM-освіта є інтегрованою моделлю навчання, що поєднує природничі науки, технології, інженерію, мистецтво, математику та мовленнєві компетентності. Вона базується на принципах проектного та дослідницького навчання, що передбачає активну діяльність учнів.



Як зазначено в сучасних дослідженнях, STREAM-освіта формує цілісне бачення світу, де знання з різних дисциплін використовуються для вирішення реальних проблем [4].

Важливим аспектом STREAM-освіти є розвиток креативності та інженерного мислення. Учні навчаються працювати в команді, генерувати ідеї, перевіряти гіпотези та вдосконалювати власні проекти. Такий підхід формує навички, необхідні для майбутніх винахідників, здатних створювати інноваційні продукти та технологічні рішення. До ключових принципів STREAM-освіти належать:

- інтеграція навчальних предметів;
- практична спрямованість;
- проблемно-дослідницький підхід;
- командна робота;
- розвиток творчості та комунікації.

Завдяки цим принципам учні не просто засвоюють інформацію, а навчаються застосовувати її для створення власних проектів.

Особливу роль у STREAM-освіті відіграє інтеграція мистецтва та мовленнєвої діяльності. Це сприяє розвитку комунікативних навичок, уміння презентувати результати досліджень та аргументувати власну позицію. Завдяки цьому учні набувають досвіду не лише технічного мислення, а й ефективної комунікації, що є важливою складовою інноваційної діяльності.

Основою STREAM-освіти є проектна та дослідницька діяльність. Учні не просто вивчають теорію, а працюють над практичними завданнями, створюють моделі, експериментують та аналізують результати. Такий підхід формує активну пізнавальну позицію та розвиває навички самостійного навчання. Важливою складовою є також розвиток комунікації, адже учні повинні вміти презентувати свої проекти, обґрунтовувати рішення та працювати в команді.

STREAM-освіта є ефективним засобом формування майбутніх винахідників, оскільки сприяє розвитку креативного та інженерного мислення. Учні вчаться генерувати ідеї, перевіряти гіпотези, аналізувати помилки та вдосконалювати власні рішення. Наприклад, під час створення проекту «Розумний міст» школярі досліджують властивості матеріалів, здійснюють математичні розрахунки навантаження та розробляють конструкцію, яка витримує вагу при мінімальних витратах ресурсів.

Іншим прикладом STREAM-діяльності є проект «Екологічне місто майбутнього», у якому учні моделюють простір з урахуванням принципів сталого розвитку. Вони планують інфраструктуру, продумують екологічні рішення, енергозбереження та комфортне середовище для життя. Така діяльність формує екологічну свідомість і навички системного мислення.

Ще одним прикладом є інтегрований проект «Математика у кулінарії», де учні застосовують математичні знання для розрахунку пропорцій інгредієнтів, вивчають технологічні процеси приготування страв і оформлюють результати у вигляді творчої презентації. Це сприяє розвитку



практичного мислення та показує, як знання застосовуються в реальному житті.

Важливу роль у STREAM-освіті відіграє вчитель, який виступає не лише джерелом знань, а й організатором, наставником та фасилітатором навчального процесу. Він створює умови для дослідницької діяльності, підтримує учнів у процесі розв'язання проблем та стимулює їхню творчість. Важливим аспектом STREAM-освіти є її спрямованість на розвиток у школярів навичок XXI століття, серед яких критичне мислення, креативність, комунікація та кооперація. Саме ці компетентності визначають успішність майбутнього фахівця в умовах інноваційної економіки. Учні вчать не лише отримувати знання, а й використовувати їх для вирішення реальних проблем, що наближає освітній процес до практичної діяльності.

Особливу роль у STREAM-навчанні відіграє інтеграція мистецтва та мовленнєвих дисциплін, які доповнюють природничо-математичний цикл. Завдяки цьому учні навчаються не тільки створювати технічні рішення, а й естетично їх оформлювати та грамотно презентувати. Це сприяє розвитку емоційного інтелекту, творчого мислення та вміння аргументовано висловлювати власну позицію.

STREAM-освіта також сприяє формуванню у школярів дослідницької культури. У процесі виконання проєктів вони вчать висувати гіпотези, проводити експерименти, аналізувати результати та робити висновки. Такий підхід формує навички наукового мислення та готує учнів до майбутньої інноваційної діяльності, де важливими є самостійність і відповідальність.

Впровадження STREAM-освіти в сучасну школу є необхідною умовою підготовки майбутніх винахідників. Вона забезпечує гармонійне поєднання теоретичних знань і практичних умінь, сприяє розвитку творчого потенціалу учнів та формує готовність до життя і роботи в технологічно розвиненому суспільстві. Реалізація STREAM-підходу в освітньому процесі дозволяє створювати умови для активного залучення учнів до розв'язання реальних життєвих проблем, формування навичок командної роботи та розвитку інженерного мислення. Завдяки інтеграції різних освітніх галузей учні не лише засвоюють знання, а й навчаються застосовувати їх на практиці, що є основою підготовки майбутніх винахідників.

Отже, STREAM-освіта є ефективним інструментом підготовки майбутніх винахідників. Вона забезпечує інтеграцію знань, формує критичне мислення, розвиває творчість і навички співпраці. Її впровадження в освітній процес сприяє становленню інноваційної особистості, здатної до створення нових технологічних рішень і успішної самореалізації в сучасному суспільстві.

Висновки. Таким чином, STREAM-освіта є сучасним інтегрованим підходом, що ефективно поєднує природничі науки, технології, інженерію, мистецтво, математику та мовленнєві компетентності для формування в учнів цілісного наукового світогляду. Як показують сучасні дослідження, саме проєктно-дослідницьке навчання у межах STEM/STEAM/STREAM сприяє



розвитку творчості, критичного мислення, мотивації та здатності до інноваційної діяльності.

Важливо також підкреслити, що STREAM-освіта сприяє підвищенню навчальної мотивації та пізнавальної активності учнів, оскільки навчання відбувається через діяльність, дослідження та творчий пошук. Подібні підходи забезпечують глибше засвоєння матеріалу та розвиток внутрішньої зацікавленості у навчанні, що підтверджується сучасними педагогічними дослідженнями щодо ефективності інтегрованих освітніх моделей.

Отже, STREAM-освіта є перспективним напрямом розвитку сучасної школи, який сприяє формуванню інноваційно мислячої особистості, здатної до творчого вирішення проблем та активної участі у розвитку суспільства. Її впровадження є важливим кроком до оновлення освітньої системи та підготовки учнів до викликів майбутнього.

Список використаних джерел

1. Bybee R. W. STEM Education Now More Than Ever. Arlington: NSTA Press, 2013.
2. Галиченко Л. STREAM-активності у розвитку мовлення учнів початкової школи. Педагогічні науки. 2026. №1(222). С. 216-220.
3. Kelley T., Knowles J. G. A Conceptual Framework for Integrated STEM Education. International Journal of STEM Education, 2016.
4. Поліхун Н. І., Сліпухіна І. А., Чернецький І. С. STEM як засіб реформування освіти України. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2017. №3. С. 5-9.
5. STREAM-освіта як інноваційний напрям розвитку освіти. Інститут модернізації змісту освіти МОН України. URL: <https://imzo.gov.ua>
6. Освіта України: STEM, STEAM, STREAM-підходи в сучасній школі. Освіта.UA. URL: <https://osvita.ua/school/92078/>

**Липчанко-Ковачик Оксана,
Бедевельська Маріанна,
Мукачево**

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ КРІЗЬ ПРИЗМУ КРАЇНОЗНАВСТВА

У статті розглянуто країнознавчий аспект як особливий підхід у вивченні іноземної мови, оволодіння якої безпосередньо пов'язане з культурою конкретного народу – носія цієї мови. Обґрунтовано особливості країнознавства як основи міжкультурної комунікації. Представлено теорії відомих учених, що пов'язані з аналізованою проблемою.

З погляду лінгвокраїнознавчої теорії слова лінгвокраїнознавство містить спеціально дібраний, однорідний мовний матеріал, який відображає культуру країни, нееквівалентні, фонові та конотативні



лексичні одиниці, візуальні та невербальні (наприклад, мова жестів та міміки) форми мовлення

У статті зроблено висновки, що в епоху міжкультурної інтеграції, національних комунікацій, глобалізаційних процесів країнознавство слід розглядати як засіб міжнаціональної інформації, і це тільки уточнює, визначає його основну функцію. Створення країнознавчого словника в епоху великих інформаційних обмінів є першим і основним кроком в напрямку міжкультурної комунікації. Узагальнено низку основних спільних положень країнознавства та основ міжкультурних комунікацій.

Ключові слова: країнознавчий аспект, культура, лінгвокультурна компетенція, міжкультурна комунікація, мовна картина світу.

Іноземні мови, які мають невід'ємну частину життя сучасного суспільства, їх вивчення є надзвичайно актуальними. Важливим аспектом вивчення іноземної мови є образ країн, мова якої вивчається. Говорячи про предмет країнознавства як такого, слід перед усім мати на увазі, що він стосується сфери інтересів різних природничих, гуманітарних і соціально-економічних наук: географії, політології, історії, економіки, культурології, релігієзнавства, етнології, мовознавства тощо. Відповідно виділяються й різні напрями країнознавства – географічне, історичне, економічне, політологічне, культурологічне, етнологічне, культурно-лінгвістичне та ін.

Низка дослідників займалися проблемами основ та положень у сфері дослідження країнознавства – В. Андрущенко, Н. Бориско, Н. Висоцької, О. Гриценко, І. Дзюби, І. Закір'янової, В. Калініна, М. Кушнарьової, Ю. Пассова, В. Сафонової, О. Тарнопольського – розробили власні схеми типових комплексних країнознавчих характеристик. Не зважаючи на те, що проблема країнознавства та міжкультурних комунікацій сьогодні викликає цілком виправданий інтерес, багато питань, що примикають до даного явища, відносяться до досить дискусійних і викликають полеміку в науковому співтоваристві.

Міжкультурна комунікація – це складне, комплексне явище, яке включає різноманітні напрями і форми спілкування між окремими індивідами, групами, державами, які належать до різних культур.

Процес міжкультурної комунікації є специфічна форма діяльності, яка передбачає знання іноземних мов, матеріальної і духовної культури іншого народу, релігії, цінностей, моральних установок, світоглядних уявлень і т.д., в сукупності визначають модель поведінки партнерів по комунікації. Тільки поєднання цих двох видів знання – мови і культури – забезпечує ефективне та плідне спілкування, служить основою ефективної міжкультурної комунікації.

Предметом міжкультурної комунікації є контакти, які відбуваються на різних рівнях, в різній аудиторії, в двосторонньому, багатосторонньому, глобальному аспектах. Метою міжкультурної комунікації має бути створення



умов для розвитку конструктивного діалогу, рівноцінного стосовно представників інших культур.

Кожна культура знаходить унікальне відображення в мові є незаперечним. Засвоєння тільки форми нерідної мови без урахування культурного компоненту її значення спрямовує до поведінки, що відображає рідні культурні норми учнів, які вступають у конфлікт з поведінкою носіїв культури й мови, яку вивчають. Опановуючи кожен нову мову, людина відкриває для себе нове світосприйняття, світовідчуття. Те, як особистість сприймає світ і що вона в ньому бачить, завжди Соціокультурні стереотипи відображається у поняттях, сформованих на основі рідної мови з урахуванням всього багатства притаманних цій мові виражальних засобів. Кожну ситуацію, подію сприймають й оцінюють крізь призму прийнятих у рідному лінгвосоціумі культурних норм і цінностей, через те, як індивід засвоїв картину (модель) світу.

Вивченням проблем, що виникають під час спілкування представників різних культур, займається лінгвокраїнознавство - розділ мовознавства, що вивчає зумовленість мовних явищ і мовних одиниць соціальними факторами. Лінгвокраїнознавство розвиває ідею про необхідність поєднання навчання іноземної мови з вивченням суспільного й культурного життя носіїв мови, оскільки, «мова не існує поза культурою, тобто поза соціально набутою сукупністю практичних навичок та ідей, що характеризують наш спосіб життя» [6, с. 185]. Йдеться про необхідність поглибленого вивчення національного характеру, менталітету, стилю життя носіїв мови, оскільки достатній словниковий запас та вміння конструювати граматичні структури не є запорукою адекватного вживання мовних одиниць.

Навчання іноземної мови як засобу спілкування – дуже складний процес, адже крім знання мови слід засвоїти особливості культури спілкування, правила етикету, невербальні форми вираження представників країни, що вивчається. Крім того, до основних компонентів будь-якої іноземної культури відносяться традиції, обряди, побутова культура, повсякденне поведінка, національні картини світу, які відображають специфіку сприйняття навколишнього світу, художня культура як елементи етнографії та етнології [1].

Знання лексики, граматики й фонетики не означає, що той, кого навчають володіє іноземною мовою, необхідно більш глибоко вивчити ще й культури країни мови, що вивчається, навчання міжкультурної комунікації, таким чином, не може існувати без включення культурологічного аспекту в процес навчання. Вивчення іноземної мови - особистісна потреба, яка проявляється в соціальній взаємодії, спілкуванні. Успішність спілкування залежить не тільки від бажання мовця вступити в контакт, але і від уміння реалізувати мовленнєвий намір, яке залежить від ступеня володіння одиницями мови і вміння вживати їх в конкретних ситуаціях спілкування.

Проникнення в чужу культуру збагачує тих, хто вивчає мову як особистостей, вони набувають досвіду спілкування з носіями іншої культури,



у них формується уявлення про іншокультурну дійсність, формуються навички подолання труднощів.

Культурне розмаїття – важлива умова для самопізнання людини: чим більше культур він дізнається, чим більше країн відвідає, ніж більше мов вивчить, тим краще він зрозуміє себе і тим багатшим буде його духовний світ. Діалог культур – основа і важлива передумова для формування і зміцнення таких цінностей, як толерантність, повагу, взаємодопомога, милосердя.

Оскільки розвиток будь-якої національної культури здійснюється, насамперед, через мовну комунікацію, треба на заняттях приділяти увагу інформації стосовно способу життя людей тієї країни, мову якої ми опановуємо, їхньому менталітету, традиціям, звичкам, тобто тому прошарку фонових знань, без яких не варто сподіватись на вірогідність успішного використання іноземної мови як засобу спілкування. Існує безліч мовних ситуацій, коли людина, що вивчає іноземну мову, майже цілком впевнена, що наслідує носія мови, правильно вживає граматичні конструкції, підбирає доречні слова для висловлювання своїх думок, але при цьому стикається із культурологічними проблемами, що призводить до непорозуміння між комунікантами. Значні синтаксичні відмінності обох мов, наприклад, впливають на спосіб подання нової інформації: так, в українській мові нова інформація подається в кінці речення, тим самим вона посилюється. В англійській мові, навпаки, важлива інформація стоїть на початку речення. Особливу роль відіграє інтонаційне забарвлення висловлювання, оскільки англійська мова менш емоційна, і різке підвищення інтонації теж може призвести до непорозуміння. Отже, накопичення культурологічних знань, притаманних носіям мови, також відбувається через вивчення граматичних структур, засвоєння лексичних одиниць, сталих виразів, залучення до фольклору, художньої та наукової літератури. Цей мовно-культурологічний симбіоз при наявності певних цілей, які ставлять перед собою викладачі іноземних мов та майбутні фахівці, готові до сприйняття іноземної мови крізь призму культурних норм іншої країни, дає відчутні результати при правильній організації процесу навчання.

Без країнознавства неможливо уявити і ділове або професійне вивчення іноземної мови. Адже в ході ділової та професійної комунікації шанобливе звертання і коректне ставлення до співрозмовника стоять на першому місці. Важливо заздалегідь чітко уявляти, які теми для бесіди крім ділових питань доречні, які жести, які вирази вживаються для ввічливого поводження. Лінгвокраїнознавча інформація повинна в цьому випадку обговорюватися не просто відкрито, а зі всілякими прикладами і поясненнями. Особливу увагу варто приділити не тільки манері спілкування, але і жестикуляції, міміці.

Країнознавство може бути частиною звичайного заняття з іноземної мови або вивчатися відокремлено від лексики, граматики і говоріння, але без розуміння країни, мова якої вивчається, її культури, історії, соціального укладу, політичного розвитку повноцінне оволодіння іноземною мовою



практично неможливо. Завданнями знайомства зі звичаями і традиціями, повсякденним побутом, національними особливостями жителів країни досліджуваного мови є більш глибоке розуміння і сприйняття мови, що вивчається і зняття психологічного бар'єру навчаються, який проявляється вже в таких виразах, як «чужу мову», «чужа культура».

Дослідження мови і культури має здійснюватися не в окремих напрямках, а в їх взаємозв'язку. Будучи явищем складним і багатоаспектним, мова стає об'єктом досліджень з різних точок зору. А країнознавство функціонує і розвивається в тісному зв'язку з культурологією, соціолінгвістикою, семіотикою, філософією, етнографією, літературознавством і іншими науками. Країнознавство вважається значущою сферою самостійного підходу до вивчення лінгвістики і має прикладне спрямування в навчанні мови як «нерідної».

Культурологія, яка описує пізнавальну практику народу, дає можливість відчувати себе у мові національної самобутності народу. Вона має на меті формування навичок координації різних отриманих культурних відомостей з творчістю міжкультурної комунікації. Головна увага приділяється тому, кого навчають мови та культури народу, фонових знань, культурних традицій і етики мовлення. З цієї точки зору країнознавство є теоретичною основою навчання мови як нерідної, обумовлює взаємозв'язок мови і культури.

Компетенції країнознавства – це освоєння мовознавцями теорії лінгвокраїнознавства на професійному рівні і вміння керуватися його основними положеннями у своїй роботі. Країнознавство досліджує країну разом з її культурними, політичними, побутовими, спортивними, науковими досягненнями. В епоху міжкультурної інтеграції, національних комунікацій, глобалізаційних процесів країнознавство слід розглядати як засіб міжнаціональної інформації, і це тільки уточнює, визначає його основну функцію. Створення країнознавчого словника в епоху великих інформаційних обмінів є першим і основним кроком в напрямку міжкультурної комунікації.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. С. Основи міжкультурної комунікації : навч. посіб. Київ : Академія, 2021. 208 с.
2. Грушевицька Т. Г., Попков В. Д., Садохін А. П. Основи міжкультурної комунікації : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2022. 416 с.
3. Кравченко С. Виклики міжкультурної комунікації у сучасному глобальному світі. Волинь філологічна: текст і контекст. 2023. № 35. С. 145–152.
4. Хуртак І. В., Таєм М. Д. Міжмовна та міжкультурна комунікація у підготовці сучасних германістів. Current Issues of Linguistics and Translation Studies. 2023. № 27. С. 58–64.
5. Шевченко М. І. Сучасні концепції міжкультурної взаємодії в умовах глобалізації та сучасних міжнародних відносинах. Міжнародні відносини: теоретико-практичні аспекти. 2023. № 12. С. 112–119.
6. Hall E. T. Beyond Culture. New York : Anchor Books, 2020. 320 p.



7. Hofstede G., Hofstede G. J., Minkov M. Cultures and Organizations: Software of the Mind. 4th ed. New York : McGraw-Hill, 2021. 576 p.

8. Samovar L., Porter R., McDaniel E. Intercultural Communication: A Reader. 15th ed. Boston : Cengage Learning, 2022. 432 p.

9. Taran H., Mnozhynska R., Liubych O. Аксіологічний вимір міжкультурної комунікації: шляхи подолання конфліктів і досягнення гармонії. Українознавство. 2025. № 2(95).

**Литвиненко Яна,
Сидоренко Наталія,
Суми**

КУЛЬТУРА ВІРТУАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ ПЕДАГОГА ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ

У статті досліджено питання культури віртуального спілкування педагога як ключового елемента його професійного іміджу в умовах цифровізації освіти. Обґрунтовано роль мережевої взаємодії у забезпеченні безперервності освітнього процесу. Проаналізовано базові компоненти нетикету, зокрема коректність, екологічність комунікації та врахування чинника «цифрового сліду». Розглянуто специфіку трансформації ролі викладача у цифровому просторі. Доведено, що дотримання норм цифрового етикету ґрунтується на внутрішній культурі особистості та безпосередньо впливає на створення безпечного освітнього середовища.

Ключові слова: *віртуальне спілкування, цифровий етикет (нетикет), компоненти віртуального спілкування, професійний імідж педагога.*

Цифровізація суспільства кардинально змінила природу людських взаємин, майже повністю перевівши безпосереднє спілкування в усіх сферах життєдіяльності людини у віртуальну площину. Потужним тригером подальших змін у формах комунікації в Україні спочатку стала пандемія COVID-19, яка змусила нас опанувати віддалене спілкування, а згодом – повномасштабна російсько-українська війна. В умовах воєнного стану та безпекових викликів віртуальна комунікація з альтернативного інструменту перетворилося на єдиний можливий спосіб забезпечення безперервності освітнього процесу, професійної взаємодії та збереження соціальних зв'язків.

Сьогодні цифрова комунікація виступає важливим елементом функціонування суспільства, охоплюючи освітню та наукову галузі. Актуальність цього формату взаємодії також пояснюється: системним зростанням чисельності інтернет-користувачів; глобальним характером мережі, що долає просторові обмеження; оптимізацією процесів у сферах, де оперативність обміну інформацією є визначальним фактором [1, с. 16].

Трансформація простору, в якому наразі відбувається освітній процес, впливає на переоцінку ключових навичок педагога, важливих для



ефективного здійснення професійної діяльності. Щоб успішно реалізовувати двосторонню взаємодію із суб'єктами освіти віддалено, педагог має дотримуватися правил нетикету («netiquette»; від англ. network etiquette) та систематично підвищувати ступінь культури віртуального спілкування.

Особливості онлайн-комунікації, культури віртуальної ділової взаємодії та цифрового етикету (нетикету) досліджували у своїх працях Н. Горбач, Т. Жалко, Т. Забаштанська, Д. Загорулько, М. Дмитренко, С. Ковальчук, О. Коханова, О. Проценко, Л. Ремньова, Т. Чубіна та ін.

О. Коханова розглядає віртуальне (або мережеве) спілкування як спосіб комунікації, за якого контакт між людьми опосередкований комп'ютером, увімкненим у мережу (локальну чи глобальну), а вся взаємодія відбувається у віртуальній реальності [6, с. 55]. Глобальна цифровізація збільшила арсенал інструментів, за допомогою яких ми можемо успішно здійснювати віртуальний зв'язок. Окрім комп'ютерів і ноутбуків, в освітньому процесі активно використовують смартфони і планшети, які мають більшу мобільність і дозволяють працювати під час відсутності електроенергії або стаціонарної мережі Інтернет.

В основі культури віртуального спілкування педагога лежать принципи цифрового етикету – системи правил поведінки людини, яких вона дотримується під час використання інформаційно-комунікаційних технологій [4, с. 168]. Як зауважують дослідники, нетикет разом із загальними принципами та нормами, що гармонізують моральні протистояння, знижують імовірність моральних ризиків, включає в свій регулятивний механізм і правила етикету. Вони спрямовані на коригування манер поведінки у процесі спілкування та наповнюють цифровий простір атмосферою ввічливості, делікатності й доброзичливості [2, с. 64].

Базовими компонентами культури віртуального спілкування, на думку вчених, є:

- коректність поводження в онлайн-просторі;
- екологічність спілкування;
- усвідомлення наявності «цифрового сліду» при розміщенні інформації в медіапросторі (навчальний контент, дописи, коментарі, відгуки, реакції);
- успішне поєднання змішаних форматів комунікації (синхронної та асинхронної) тощо [7, с. 36].

Основними каналами віртуального спілкування є: електронна пошта, чати, месенджери, освітні платформи, Web-сайти, блоги, соціальні мережі. Проводячи наради онлайн або створюючи контент, яким студенти можуть користуватися асинхронно, наприклад, під час самостійної роботи чи виконання практичних завдань, викладач має проявляти на однаково високому рівні як культуру спілкування, так і культуру трансляції знань за допомогою різних інформаційно-комунікаційних технологій.

Онлайн-лекцію, семінарське заняття або інший віртуальний захід викладач повинен проводити із увімкненою камерою і мікрофоном, адже це засвідчує активну присутність, а не формальне підключення та означає



повагу до присутніх. Візуальний образ викладача є складовою його професійного іміджу, тому під час віддаленого спілкування педагог повинен мати охайний зовнішній вигляд і дбати про нейтральний фон відеотрансляції (або застосовувати розмиття фону).

У віртуальному освітньому середовищі роль сучасного викладача зазнає суттєвих трансформацій: із традиційного ретранслятора знань він перетворюється на контент-мейкера та навігатора в глобальному інформаційному просторі. Головною ознакою та перевагою онлайн-комунікації є гіпертекстуальність як спосіб організації інформації, при якому текст не є лінійним, і автор може підтверджувати свої слова фактами, статтями чи документами, роблячи спілкування більш інтерактивним [3, с. 211–212]. Зважаючи на це, при підготовці навчального матеріалу викладач поєднує різні професійні якості: методичну, цифрову та дослідницьку компетентності, а також навички педагогічного дизайну та проектування.

Коли комунікація з реального освітнього закладу переходить у площину дописів, чатів, електронної пошти, виникає так званий емоційний дефіцит тексту. Попри те, що ділове спілкування традиційно характеризується формальністю та використанням стилістично нейтральних мовних одиниць, дефіцит живого контакту в мережі зумовлює потребу в додаткових засобах виразності. Для відтворення нюансів людських взаємин (проявів солідарності, взаємоповаги, схвалення тощо) у віртуальному середовищі активно застосовують графічні елементи: смайли, емодзі, GIF-зображення. Проте, слід зауважити, що зловживати такими засобами не варто, адже в діловій комунікації вони є елементом неформального спілкування та вживаються лише як доповнення до текстових повідомлень.

Окремо зазначимо, що іноді учасники комунікації використовують деякі засоби виразності необґрунтовано, наприклад, знак оклику (а часом навіть 2-3 таких знаки підряд) у розповідних реченнях. Це не тільки порушує правила Українського правопису, а й не відповідає нормам нетикету. Традиційно знак оклику в онлайн-спілкуванні (а також виділення тексту або окремих слів великими літерами – CAPS LOCK) є ознакою підвищення тону, крику або прояву агресії. Докладно про вживання великої літери і знаку оклику див. [8, с.78, с. 168].

Водночас реакції на дописи й повідомлення забезпечують оперативний зворотний зв'язок. Навіть якщо формальне оцінювання відповідей суб'єктів освіти не передбачене, використання педагогом емодзі або «лайків» дозволяє продемонструвати увагу до аудиторії та підтвердити факт ознайомлення з матеріалом. Культура віртуального спілкування – не просто формальність, вона є ключовою складовою професійного іміджу сучасного педагога. Комунікація в онлайн-просторі здійснюється за тими самими морально-етичними стандартами, за якими відбувається спілкування в реальному житті, адже у віртуальній площині так само цінними є: коректність поведінки в онлайн-просторі, екологічність спілкування, дотримання



культури мовлення й правил спілкування, вміння створювати безпечне і сприятливе для розвитку особистості освітнє середовище.

Норми цифрового етикету не закріплені юридично і часто формуються ситуативно. Те, як людина поводить себе в мережі, визначається передусім її внутрішньою культурою та вихованістю. Водночас розуміння й дотримання цих правил є базовою потребою для всіх учасників освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Горбач Н. В., Жалко Т. Й. Особливості віртуального спілкування сучасних педагогів. Академічні студії. Серія: Гуманітарні науки. 2023. Вип. 1. С. 16–22.

2. Дмитренко М., Чубіна Т., Проценко О. Цифрова репрезентація особистості і цифровий етикет. Вісник Львівського університету. Серія: Філософсько-політолог. студії. 2023. Вип. 47. С. 61–66.

3. Загорулько Д. І. Інтерактивність, мультимедійність, гіпертекстуальність: співвіднесеність ключових характеристик онлайн-медіа. Обрії друкарства. 2025. № 1 (17). С. 205–219.

4. Зінчина О. Б. Цифрова культура викладачів та студентів сучасного університету. Theoretical and empirical scientific research: concept and trends. 2023. № 23. С. 167–171.

5. Ковальчук С. В. Омніканальність як актуальна концепція ведення бізнесу. Вісник Львівського торговельно-економічного університету. 2025. № 81. С. 22–26.

6. Коханова О. П. Віртуальне спілкування як вид ділової комунікації. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2017. Вип. 2. Т. 3. С. 54–60.

7. Ремньова Л., Забаштанська Т. Диджитал-етикет у сучасних бізнес-комунікаціях та в управлінні персоналом. Проблеми і перспективи економіки та управління. Теоретичні проблеми розвитку національної економіки. 2022. № 2 (30). С. 32–43.

8. Український правопис: офіційне видання. Київ. 2026. 426 с. URL: <https://mova.gov.ua/storage/app/sites/19/2026/rishennja-komisiji/01-03/sdm-ukrayinskii-pravopis-vidannia.pdf>



РОЗДІЛ 2

Методологічні та методичні основи впровадження компетентнісного підходу у післядипломній освіті

Бабенко Наталія,
Путивль

ВИКОРИСТАННЯ МЕНТАЛЬНИХ КАРТ ЯК ІНСТРУМЕНТУ РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА МАТЕМАТИКИ КОЛЕДЖУ

У статті досліджено особливості розвитку методичної компетентності викладачів математики закладів фахової передвищої освіти в системі післядипломного навчання. Розкрито дидактичний потенціал технології майндмепінгу як інноваційного засобу структурування та нелінійної візуалізації складного навчального матеріалу. Описано етапи професійного зростання викладача під час освоєння цифрових інструментів проектування інтелект-карт. На прикладі комплексної теми «Первісна та її застосування» продемонстровано практичну архітектуру ментальної карти з міжпредметними зв'язками. Доведено, що самостійне моделювання таких карт стимулює інноваційну діяльність педагога, підвищує його цифрову грамотність та методичну гнучкість.

Ключові слова: *методична компетентність, викладач математики, коледж, ментальні карти, майндмепінг, післядипломна освіта, первісна.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Модернізація системи фахової передвищої освіти в Україні та орієнтація на компетентнісний підхід вимагають суттєвого переосмислення професійного інструментарію сучасного викладача. Специфіка навчання студентів 1–2 курсів коледжів полягає в необхідності одночасного засвоєння фундаментальних академічних знань зі шкільного курсу математики та формування бази для майбутніх професійних дисциплін. У цих умовах традиційні репродуктивні методи викладання, що базуються на лінійному конспектуванні, втрачають свою ефективність. Конференції та курси підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти дедалі частіше акцентують увагу на потребі розвитку особистісно-професійної майстерності самих педагогів. Професійне зростання викладача сьогодні полягає не в накопиченні теоретичної інформації, а в здатності трансформувати складний науковий зміст у доступні, наочні та системні дидактичні моделі.

Потужним інструментом такої трансформації є технологія ментальних карт (Mind Maps), розроблена Т. Б'юзеном. Традиційно майндмепінг розглядають як засіб активізації навчальної діяльності студентів. Проте значно менше уваги приділено зворотній стороні процесу —



розвитку методичної компетентності самого викладача, який розробляє ці карти. Створення якісної ментальної карти з математики вимагає від педагога глибокого аналізу структури теми, виявлення прихованих міжпредметних зв'язків та прогнозування траєкторії сприйняття матеріалу студентами. Таким чином, технологія виступає дієвим каталізатором розвитку проєктивної, аналітичної та цифрової підкомпетентностей викладача в межах його післядипломного вдосконалення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методична компетентність викладача математики закладу фахової передвищої освіти — це інтегральне професійне утворення особистості, яке визначає готовність та здатність гнучко моделювати навчальний процес, раціонально впроваджувати інноваційні технології та адаптувати теоретичний матеріал під профіль підготовки студентів коледжу [2, с. 45]. У процесі освоєння технології ментальних карт у системі післядипломної освіти викладач проходить якісну професійну еволюцію. Створення карти змушує відмовитися від стандартного поурочного планування на користь системного бачення всієї теми чи розділу програми.

Процес розвитку методичної компетентності педагога під час опанування майндмепінгу має поетапний характер, що відображено в таблиці 1.

Таблиця 1

Етапи розвитку методичної компетентності викладача під час створення ментальних карт

Назва етапу	Зміст діяльності викладача	Формовані компетентності
Технологічний	Оволодіння інструментами цифрового майндмепінгу (XMind, Miro, MindMeister), вибір стилістики.	Цифрова (ІКТ), інформаційна
Аналітико-синтезуючий	Виділення ядра математичної теми, відсікання другорядного тексту, пошук нелінійних зв'язків.	Предметна, аналітична
Прогностично-методичний	Адаптація карти під вікові особливості студентів 1–2 курсів, врахування спеціальності та профілю коледжу.	Проективна, дидактична

Як свідчать дані таблиці 1, викладач не просто вивчає комп'ютерну програму, а переформатовує своє дидактичне мислення. Найбільші труднощі на аналітичному етапі викликає подолання так званого «лінійного стереотипу», коли педагог намагається перенести абзаци підручника на гілки карти без належного стиснення інформації. Успішне подолання цього бар'єру свідчить про перехід методичної майстерності на вищий, концептуальний рівень.



Яскравим індикатором розвитку методичної компетентності викладача коледжу є проектування ментальної карти з теми «Первісна та її застосування». Цей розділ традиційно вважається складним для студентів 2 курсу, оскільки вимагає переходу до інтегрального числення, що суперечить раніше сформованим шаблонам диференціювання [1, с. 89]. Професійно розроблена викладачем архітектура карти дозволяє зняти психологічну напругу студентів перед абстрактними поняттями, зв'язавши їх у цілісну логічну систему.

Методично вивірена ментальна карта «Первісна та її застосування» повинна містити чотири базові концептуальні гілки, кожна з яких розвиває певну лінію мислення:

1. Теоретичний базис (Центральне ядро теми). Ця гілка містить фундаментальні дефініції. Викладач виносить сюди означення первісної, її основну властивість ($F'(x) = f(x)$) та геометричний зміст сімейства первісних (паралельне перенесення графіка вздовж осі ординат). Важливим методичним кроком є розміщення на цій гілці таблиці первісних, поданої як «правила диференціювання навиворіт». Це дозволяє студентам спиратися на вже відомі їм знання з теми «Похідна» [4, с. 112].

2. Геометричний зміст та інтеграл. Гілка візуалізує перехід від невизначеного інтеграла до визначеного. Педагог кодує тут графічний образ криволінійної трапеції, формулу Ньютона–Лейбніца та чіткий покроковий алгоритм обчислення площ плоских фігур за допомогою інтегрування. Використання кольорових маркерів для позначення меж інтегрування (а та b) спрощує сприйняття алгоритму студентами.

3. Фізичний зміст (Міжпредметна інтеграція). Створення цієї гілки вимагає від викладача реалізації прикладного аспекту математики. Тут фіксуються формули знаходження шляху за відомим рівнянням швидкості ($s(t) = v(t)dt$), обчислення роботи змінної сили чи маси неоднорідного стрижня. Це демонструє студентам, що математичний апарат є універсальною мовою природничих наук.

4. Економічний зміст та професійне спрямування. Ця гілка є критично важливою для студентів коледжів економічних та технічних спеціальностей. Викладач структурує матеріал навколо задач на визначення сукупних витрат виробництва за відомою функцією граничних витрат, або розрахунку функції накопичення капіталу [3, с. 74]. Наявність цієї гілки на карті безпосередньо реалізує засади професійної спрямованості навчання.

Таким чином, розробляючи таку карту, викладач математики перестає бути просто транслятором параграфів підручника. Він виступає архітектором знань, який інтегрує теорію, геометрію, фізику та майбутню професію студентів в один візуальний конспект. Це свідчить про високий рівень його професійно-особистісної компетентності, здобутої завдяки самоосвіті чи навчанню в системі післядипломної освіти.

Висновки та перспективи подальших розробок. Проведене дослідження дозволяє констатувати, що впровадження технології ментальних карт у



практику роботи викладачів математики коледжів є потужним інструментом їхнього методичного зростання. Освоєння майндмепінгу в умовах післядипломної освіти стимулює педагогів до критичного переосмислення дидактичного контенту, розвитку цифрової грамотності та відходу від застарілих лінійних моделей подачі інформації. Створення інтелект-карт з комплексних інтегральних тем (зокрема, теми «Первісна») доводить, що цей інструмент дозволяє успішно поєднати фундаментальну теорію з міжпредметними та професійними зв'язками, адаптуючи абстрактну математику до потреб студентів коледжу.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку вбачаю в розробці цілісного методичного посібника з використанням ментальних карт для всіх розділів вищої математики, а також у вивченні впливу спільного створення карт викладачем та студентами на рівень якості знань під час дистанційного навчання.

Список використаних джерел

1. Б'юзен Т. Мапи мислення. Київ: Видавництво при КНЕУ, 2018. 224 с.
2. Ковальчук В. І. Інноваційні технології розвитку професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2021. Вип. 2 (105). С. 41–49.
3. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ: ВД «ЕКМО», 2011. 320 с.
4. Слєпкань З. І. Методика навчання математики: Підручник. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ: Вища школа, 2006. 582 с.

Богачик Тамара,
Чернівці

ВПРОВАДЖЕННЯ ІМПЕРАТИВІВ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМУ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ

Автор статті аналізує процеси модернізації системи науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогічних працівників на засадах компетентнісного підходу. Визначено ключові імперативи трансформації науково-методичної роботи, окреслено очікувані системні ефекти від впровадження інноваційних форм андрагогічної взаємодії.

Ключові слова: компетентнісний підхід, науково-методичний супровід, професійний розвиток педагога, професійні дефіцити, практичні імперативи.

Постановка проблеми дослідження. Сучасний дискурс професійного розвитку педагогічних кадрів вимагає системної інтеграції новітніх освітніх імперативів у структуру спеціальних та ключових компетентностей фахівця.



Водночас науково-методичний супровід має трансформуватися із системи директивного контролю у гнучке середовище підтримки професійного розвитку, що базується на імперативах компетентнісного підходу: практико-зорієнтованості, індивідуалізації та безперервності навчання. І це не просто зовнішня вимога, а базовий фактор формування нової архітекτονіки професійної компетентності вчителя. Освоєння цих імперативів вимагає відходу від репродуктивного накопичення знань на користь розвитку динамічної системи здатностей, готовності до фасилітації та безперервного професійного самовдосконалення.

Варто зауважити, що питання впровадження компетентнісного підходу та розвитку професіоналізму педагогів перебуває в центрі уваги багатьох вітчизняних науковців. Так теоретико-методологічні засади компетентнісного підходу в освіті досліджували Н. Бібік, І. Єрмаков, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та інш. Проблеми професійного розвитку вчителів та становлення їхньої суб'єктності в післядипломній освіті висвітлено у працях В. Олійника, Н. Протасової, Л. Даниленко, Т. Сорочан, С. Сисоевої, а специфіку науково-методичного супроводу та моделювання методичної компетентності педагогів у своїх роботах розкривають В. Маслов, Г. Єльнікова, М. Скрипник та О. Маркова.

Разом з тим, попри значну кількість напрацювань, механізми практичної інтеграції зазначених вище компетентнісних імперативів безпосередньо в систему науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогів потребують додаткового дослідження та технологізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Модернізація сучасної системи освіти вимагає докорінного переосмислення підходів до професійного розвитку педагогічних кадрів. Ключовим вектором цих змін є впровадження імперативів компетентнісного підходу в практику науково-методичного супроводу. Цей процес передбачає рішучий перехід від традиційного інформування вчителів та накопичення ними теоретичних знань до цілеспрямованого формування їхніх практичних навичок і професійних компетентностей. У сучасних умовах методична підтримка має базуватися на принципах персоналізації, безперервності освіти, професійної автономії вчителя та його активної суб'єктності у виборі власної освітньої траєкторії.

Зауважимо, що у наукових розвідках сутність поняття «науково-методичний супровід» зазнала суттєвої еволюції. Як справедливо стверджує Ю. Завалевський, цей процес є передусім динамічним моделюванням умов для адаптації вчителя до інновацій [2, с.14]. Поглиблюючи це бачення крізь призму компетентнісного підходу, В. Сидоренко доводить, що супровід має функціонувати як гнучка андрагогічна технологія, спрямована на трансформацію зовнішніх освітніх імперативів у практичний інструментарій педагога [3, с.51].

Трансформація науково-методичного супроводу вимагає заміни застарілих масових форм роботи гнучкими інструментами індивідуального розвитку. Ефективна реалізація компетентнісної парадигми забезпечується



через проведення регулярного аудиту професійних дефіцитів педагогів, розробку персональних освітніх маршрутів та оновлення змісту навчання з акцентом на розвиток цифрової, інклюзивної та психологічної компетентностей. Пріоритетними формами взаємодії стають інтерактивні технології (тренінги, кейс-методи, моделювання), а також розвиток менторства, коучингу та супервізії як інструментів фахової підтримки. Окрім цього, важливим чинником стає створення мережових професійних спільнот, які забезпечують живий обмін досвідом за принципом «рівний рівному».

Підсумковим результатом такого впровадження є формування автономного, конкурентоспроможного педагога, здатного ефективно реалізувати завдання Нової української школи та оперативно реагувати на інноваційні освітні виклики. Підкреслимо, що головне завдання науково-методичного супроводу – допомогти кожному колективу перейти на інноваційний стиль роботи. Щоб досягти цього, необхідно регулярно проводити анкетування та діагностику реальних запитів учителів. Це дозволить створити якісні програми неформальної освіти, які стануть для педагогів надійним джерелом нових знань, допоможуть адаптуватися до змін та розкрити свій потенціал у будь-якому віці [1].

Для реалізації визначених позицій на практиці науково-методичний супровід має спиратися на наступні практичні імперативи (обов'язкові дії) для впровадження цієї системи. Зокрема, важливо провести онлайн-опитування для детального визначення професійних дефіцитів та інтересів вчителів. Це допоможе розробити пакет діагностичних методик (тести, кейс-методи) для оцінки готовності педагогів до інновацій. Модернізація науково-методичного супроводу вчителя вимагає опори на діяльнісну парадигму, де професійне зростання відбувається у процесі безперервного навчання, наукового пошуку та проектування. Практико-орієнтований характер такої діяльності трансформує структуру компетентностей педагога (професійних, особистісних, соціальних). Системне управління цим процесом відбувається диференційовано за вертикаллю: від концептуалізації та нормативного закріплення форм (стратегічний рівень) через їх практичне моделювання й операційне впровадження (тактичний рівень) до рефлексивного моніторингу й експертної оцінки результатів (інформаційно-аналітичний рівень) [1].

У контексті розроблення моделей науково-методичного супроводу суб'єктів освітнього процесу особливого статусу набуває технологія педагогічного консультування. Її функціональне навантаження полягає у верифікації професійних дефіцитів, експертній підтримці управлінської діяльності та дескриптивному моделюванні траєкторій подолання педагогічних криз.

Реалізація принципу цілісності вимагає трансформації консультування з дискретного (одноразового) явища у перманентний вектор професійного супроводу. Саме консистентність, системність та інтервальна послідовність надання консультаційної допомоги виступають базисом для детермінації позитивних трансформацій у кваліфікаційній структурі педагогічних кадрів [1].



З метою ефективної репрезентації депонованого досвіду та реалізації інтеграційної функції науково-методичного супроводу доцільно впроваджувати інтерактивні форми оприлюднення результатів діяльності педагогів (зокрема, презентації професійних портфоліо та кейс-методів) у межах функціонування методичних рад, професійних спільнот, тематичних виставок, ярмарків педагогічних ідей, методичних вернісажів, аукціонів та декад педагогічної майстерності [1]. Таким чином, зазначені імперативи трансформують науково-методичний супровід із застарілої системи теоретичного супроводу в гнучкий сервіс індивідуальної підтримки, який забезпечує безперервний практичний розвиток і свободу кожного педагога. Адже імператив діагностико-прогностичної зумовленості доводить, що будь-який методичний вплив є неефективним без попереднього виявлення професійних дефіцитів та андрагогічних потреб педагога.

Результатом реалізації цього імперативу стає створення індивідуальної «карти професійних дефіцитів», яка унеможливорює формалізм і закладає надійний фундамент для подальшого зростання вчителя. На основі отриманих діагностичних даних починає діяти імператив індивідуалізації та суб'єкт-суб'єктної взаємодії, який диктує необхідність диверсифікації освітніх траєкторій, де педагог розглядається не як пасивний об'єкт керівництва, а як свідомий суб'єкт власного розвитку.

Практичне втілення індивідуальних планів забезпечується через імператив праксіологічної домінантності, оскільки вимагає мінімізації пасивного слухання лекцій і домінування діяльнісно-орієнтованих технологій. Основним інструментарієм взаємодії стають інтерактивні форми: воркшопи, тренінги, розбір критичних ситуацій (case-study), а також педагогічний коучинг. Важливим внутрішнім регулятором професійного зростання виступає імператив рефлексивної культури, спрямований на автентичне оцінювання та глибокий самоаналіз.

Завершальним імперативом, що об'єднує всі процеси у цілісну систему, є імператив екосистемності та мережевої колаборації, що руйнує ізолюваність вчителя у межах свого кабінету чи школи та сприяє залученню до відкритого науково-методичного простору.

Список використаних джерел

1. Богачик Т.С. Науково-методичний супровід формування професійної компетентності педагогічних працівників: сучасні виклики та актуальні завдання. URL: https://drive.google.com/file/d/1XgpoVTqN_RN6pfZ4D7CEwnQ38AneRKgS/view
2. Завалевський Ю. І. Науково-методичний супровід інноваційного розвитку загальної середньої освіти : монографія. Чернівці: Букрек, 2014, 408 с.
3. Сидоренко В. В. Інноваційні напрями науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. Інформаційний збірник для директора школи та завідуючого дитячим садком. 2016, № 7, С. 50–64.



Варга Леся,

Мукачєво

ПЛЮРИЛІНГВАЛЬНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Автор піднімає питання реалізації плюрилінгвального підходу в навчанні німецької мови як другої іноземної у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. У статті розглянуто дидактичний потенціал використання попереднього мовного досвіду здобувачів освіти, зокрема знань англійської мови, для ефективнішого засвоєння німецької мови. Окреслено особливості третинної мовної дидактики, міжмовного трансферу, розвитку мовної рефлексії та формування професійної іншомовної компетентності майбутніх педагогів. Акцентовано увагу на доцільності свідомого зіставлення мов, використанні автентичних матеріалів, інтерактивних завдань і цифрових ресурсів у навчальному процесі.

Ключові слова: *плюрилінгвальний підхід, німецька мова, друга іноземна мова, англійська мова, третинна мовна дидактика, міжмовний трансфер, професійна підготовка майбутніх учителів, іншомовна комунікативна компетентність.*

Сучасна професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов відбувається в умовах активної європейської інтеграції, цифровізації освіти та зростання ролі багатомовності як важливої складової особистісного й професійного розвитку педагога. Для здобувачів освіти педагогічних спеціальностей володіння кількома іноземними мовами є не лише інструментом академічної та професійної мобільності, а й чинником формування міжкультурної компетентності, гнучкого мислення, здатності до порівняння мовних і культурних явищ. У цьому контексті особливої актуальності набуває плюрилінгвальний підхід до навчання німецької мови як другої іноземної, зокрема після англійської.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що в освітній практиці німецька мова часто вивчається здобувачами освіти не як перша, а як друга іноземна мова. Це означає, що студенти вже мають певний мовний досвід, сформовані стратегії вивчення іноземної мови, уявлення про граматичні категорії, лексичні зв'язки, типові комунікативні ситуації та способи роботи з навчальним матеріалом. У німецькомовній методичній літературі та матеріалах Goethe-Institut такий контекст часто окреслюється як Deutsch nach Englisch, тобто навчання німецької мови після англійської [4; 5]. Саме цей попередній досвід доцільно розглядати не як випадковий фоновий чинник, а як важливий дидактичний ресурс.



Метою статті є обґрунтування значення плюрилінгвального підходу в навчанні німецької мови як другої іноземної у системі професійної підготовки майбутніх учителів та визначення ефективних шляхів його реалізації в освітньому процесі.

У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти та їхньому новому супровідному томі наголошується на значенні плюрилінгвальної та плюрикультурної компетентності як здатності особистості використовувати весь наявний мовний і культурний репертуар для здійснення комунікації [1]. Це означає, що мови, якими володіє або які вивчає людина, не існують ізольовано одна від одної. Навпаки, вони взаємодіють у мовній свідомості, впливають на процес сприймання, розуміння, запам'ятовування та продукування мовлення. Отже, завдання викладача полягає не в тому, щоб штучно розмежовувати мови, а в тому, щоб навчити здобувачів освіти свідомо використовувати міжмовні зв'язки.

Плюрилінгвальний підхід передбачає опору на вже сформовані мовні знання та навчальні стратегії студентів. Якщо здобувач освіти вивчав англійську мову як першу іноземну, він уже має досвід засвоєння іншомовної лексики, граматики, фонетики, правил читання, письма, побудови висловлювання, участі в діалозі, виконання рецептивних і продуктивних завдань. У процесі вивчення німецької мови цей досвід може бути активізований через зіставлення мовних явищ, виявлення подібностей і відмінностей, аналіз інтернаціональної лексики, роботу з когнатами, граматичними паралелями та міжмовними стратегіями [2; 3].

Особливе значення для навчання німецької мови як другої іноземної має третинна мовна дидактика. Її сутність полягає в тому, що третя або наступна мова вивчається не «з нуля», а на основі попереднього мовного досвіду. У працях, присвячених напряму Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch, наголошується на важливості використання вже набутих іншомовних знань для полегшення вивчення німецької мови [3]. Такий підхід дає змогу раціональніше організувати навчальний процес, швидше формувати мовну здогадку, розвивати автономію студентів і підвищувати їхню мотивацію.

Під час навчання німецької мови після англійської доцільно звертати увагу студентів на спорідненість окремих лексичних одиниць, подібність словотвірних моделей і певні структурні паралелі. Наприклад, на початковому етапі вивчення німецької мови корисними є зіставлення типу: Haus — house, Name — name, kommen — come, finden — find, gut — good. Такі приклади сприяють швидшому розпізнаванню лексики, формуванню позитивної навчальної мотивації та зняттю психологічного бар'єра перед новою мовою. У матеріалах Goethe-Institut підкреслюється, що навчання німецької мови після або разом з англійською може бути ефективним саме тоді, коли учні усвідомлюють користь уже набутих мовних знань [4; 5].

Водночас плюрилінгвальний підхід не означає механічного перенесення знань з англійської мови на німецьку. Позитивний трансфер може



поєднуватися з інтерференцією, тобто помилковим перенесенням мовних моделей. Наприклад, студенти можуть автоматично очікувати однакового порядку слів, подібного вживання часових форм або тотожності значень схожих за формою лексем. Тому важливо не лише демонструвати подібності, а й системно пояснювати відмінності між мовами. Саме зіставний аналіз допомагає студентам усвідомити специфіку німецької мови, зокрема порядок слів у головному й підрядному реченні, рамкову конструкцію, систему артиклів, відмінювання іменників, дієслівне керування та особливості словотвору.

У професійній підготовці майбутніх учителів плюрилінгвальний підхід має особливу цінність, оскільки формує не лише мовну, а й методичну компетентність. Майбутній педагог має навчитися не просто користуватися кількома мовами, а й розуміти, як ці мови взаємодіють у навчальній свідомості учнів або студентів. Це передбачає здатність добирати завдання на міжмовне порівняння, попереджати типові інтерференційні помилки, пояснювати граматичні явища через уже відомі мовні категорії, формувати навички мовної рефлексії та навчальної автономії. Отже, плюрилінгвальний підхід стає інструментом розвитку особистісно-професійної компетентності майбутнього вчителя.

Одним із ефективних напрямів реалізації плюрилінгвального підходу є робота з лексикою. На заняттях з німецької мови як другої іноземної доцільно пропонувати студентам завдання на розпізнавання інтернаціоналізмів, порівняння англійських і німецьких слів, визначення спільних коренів, аналіз словотвірних елементів, укладання тематичних мінісловників. Наприклад, під час опрацювання теми «Освіта» можна зіставляти слова Universität — university, Student — student, Professor — professor, Seminar — seminar, а також звертати увагу на відмінності у вживанні окремих понять у німецькомовному академічному контексті.

Не менш важливою є робота з граматиною. Англійська мова може бути використана як опора для пояснення окремих граматичних понять, але не як універсальна модель для німецької. Наприклад, студенти вже знайомі з категоріями часу, модальності, порядку слів, питальних і заперечних речень, тому викладач може активізувати ці знання на етапі введення відповідних німецьких структур. Водночас необхідно чітко показувати ті граматичні явища, які не мають прямого відповідника в англійській мові або функціонують інакше. Така робота сприяє розвитку аналітичного мислення та глибшому розумінню мовної системи.

Плюрилінгвальний підхід ефективно реалізується також через розвиток навчальних стратегій. Студенти, які вже мають досвід вивчення англійської мови, можуть свідомо використовувати стратегії здогадки за контекстом, роботи з ключовими словами, ведення словника, порівняння мовних структур, самоконтролю, планування усного або письмового висловлювання. Завдання викладача полягає в тому, щоб зробити ці стратегії видимими для студентів, навчити їх переносити успішні прийоми з вивчення першої



іноземної мови на процес засвоєння другої. У цьому аспекті плюрилінгвальний підхід тісно пов'язаний із формуванням автономії здобувачів освіти.

Значний потенціал має використання автентичних і напівавтентичних матеріалів. У процесі навчання німецької мови як другої іноземної доцільно залучати короткі тексти, відеофрагменти, інфографіку, оголошення, електронні листи, сторінки університетів, туристичні матеріали, освітні платформи. Такі матеріали можуть бути основою для міжмовного порівняння, розвитку комунікативних умінь і формування країнознавчої компетентності. Наприклад, під час вивчення теми «Вища освіта в Німеччині» студенти можуть порівнювати німецькі й англійські терміни академічної сфери, аналізувати структуру університетського сайту, готувати короткі усні повідомлення або рольові діалоги.

Особливо продуктивним є поєднання плюрилінгвального підходу з інтерактивними методами навчання. Доцільними є робота в парах і малих групах, мовні спостереження, мініпроекти, порівняльні таблиці, дискусії, рольові ігри, завдання на взаємонавчання. Наприклад, студенти можуть отримати завдання знайти в німецькому тексті слова, які мають подібність до англійських, визначити їхнє значення, перевірити припущення за словником, а потім використати ці слова у власних реченнях. Такий формат роботи активізує пізнавальну діяльність і переводить студента з позиції пасивного споживача інформації в позицію активного дослідника мови.

У системі професійної підготовки майбутніх учителів важливо також формувати здатність до методичної рефлексії. Після виконання завдань студенти мають не лише засвоїти мовний матеріал, а й осмислити, чому саме такий тип роботи є ефективним, які труднощі він допомагає подолати, як його можна адаптувати для різних вікових груп і рівнів володіння мовою. Наприклад, після вправи на порівняння англійських і німецьких слів доцільно обговорити зі студентами, які слова є «прозорими», які можуть бути хибними друзями перекладача, які завдання можна запропонувати учням для запобігання інтерференції. Така рефлексія безпосередньо сприяє розвитку професійної компетентності майбутнього педагога.

Цифрові ресурси відкривають додаткові можливості для реалізації плюрилінгвального підходу. Онлайн-словники, корпуси, навчальні платформи, інтерактивні вправи, відеоресурси, електронні картки, інструменти штучного інтелекту можуть допомогти студентам порівнювати мовні явища, перевіряти значення слів, аналізувати приклади вживання, створювати власні навчальні матеріали. Водночас цифрові інструменти потребують методично обґрунтованого використання. Викладач має навчати студентів критично оцінювати результати автоматичного перекладу, перевіряти інформацію в надійних джерелах, розрізняти буквальний і контекстуальний переклад, свідомо працювати з мовними ресурсами.



Застосування плюрилінгвального підходу є особливо доречним у межах дисципліни «Друга іноземна мова», де німецька мова вивчається після англійської. У такому курсі доцільно системно вводити елементи зіставного аналізу, наприклад: «англійська — німецька лексика», «порядок слів у простому реченні», «питальні конструкції», «модальні дієслова», «академічна лексика», «мовленнєвий етикет». Такі мікроблоки не повинні замінювати основний зміст заняття, але мають виконувати функцію методичної опори, яка допомагає студентам швидше й усвідомленіше засвоювати німецьку мову.

У межах дисципліни «Іноземна мова» плюрилінгвальний підхід може використовуватися для розвитку загальної іншомовної комунікативної компетентності, формування вмінь порівнювати мовні системи, використовувати мовні стратегії та осмислювати власний досвід навчання. У межах дисципліни «Країнознавство німецькомовних країн» цей підхід дає змогу поєднати мовну, міжкультурну й професійну підготовку. Наприклад, студенти можуть порівнювати культурні реалії німецькомовних країн та англomовного світу, аналізувати терміни, пов'язані з освітою, політикою, культурою, суспільним життям, готувати двомовні або багатомовні глосарії, створювати презентації й дискусійні завдання.

Практична реалізація плюрилінгвального підходу може передбачати такі типи завдань: зіставлення англійських і німецьких лексем; визначення спільних і відмінних граматичних ознак; пошук інтернаціоналізмів у тексті; робота з хибними друзями перекладача; укладання тематичних глосаріїв; порівняння мовленнєвих кліше в англійській і німецькій мовах; створення діалогів на основі міжмовних опор; переклад із коментарем; аналіз помилок, зумовлених інтерференцією; підготовка мініпроектів про мовні та культурні паралелі. Важливо, щоб ці завдання мали не лише тренувальний, а й комунікативний характер.

Наприклад, під час опрацювання теми «Знайомство і представлення себе» студентам можна запропонувати порівняти англійські й німецькі фрази самопрезентації, визначити спільні комунікативні функції, а потім створити власний діалог німецькою мовою. Під час теми «Університет і навчання» доцільно порівняти академічну лексику англійської та німецької мов, обговорити відмінності в освітніх системах, підготувати коротке повідомлення про власну спеціальність. Під час теми «Подорожі та міжкультурна комунікація» студенти можуть аналізувати типові мовленнєві ситуації в різних культурних контекстах і добирати адекватні мовні засоби.

Окремої уваги потребує питання мотивації. Для багатьох студентів німецька мова як друга іноземна може здаватися складнішою через граматичну систему, артиклі, відмінювання, порядок слів. Плюрилінгвальний підхід допомагає зменшити відчуття труднощів, оскільки демонструє, що студенти вже мають мовний ресурс, який можна використати. Усвідомлення того, що знання англійської мови допомагає вивчати німецьку, позитивно впливає на впевненість здобувачів освіти й підсилює їхню готовність до активної мовленнєвої діяльності [4; 5].



Водночас ефективність плюрилінгвального підходу залежить від професійної майстерності викладача. Недостатньо спонтанно згадувати англійські відповідники окремих німецьких слів. Потрібна системна методична організація: добір релевантних мовних явищ для порівняння, поступове ускладнення завдань, попередження типових помилок, розвиток рефлексії, використання комунікативного контексту. Викладач має чітко розуміти, коли зіставлення мов допомагає, а коли воно може призвести до плутанини. Саме тому підготовка майбутніх учителів має включати ознайомлення з основами багатомовної та третинної мовної дидактики.

Отже, плюрилінгвальний підхід у навчанні німецької мови як другої іноземної є важливим чинником підвищення ефективності освітнього процесу та розвитку професійної компетентності майбутніх учителів. Він дає змогу активізувати попередній мовний досвід студентів, формувати міжмовну свідомість, розвивати навчальну автономію, підвищувати мотивацію й забезпечувати глибше засвоєння німецької мови. Особливо цінним є те, що цей підхід поєднує мовну, методичну й міжкультурну підготовку, що відповідає сучасним вимогам до професійної освіти педагогів.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Плюрилінгвальний підхід до навчання німецької мови як другої іноземної доцільно розглядати як ефективний методичний інструмент у системі професійної підготовки майбутніх учителів. Його реалізація сприяє свідомому використанню попереднього мовного досвіду, розвитку міжмовного трансферу, формуванню мовної рефлексії, комунікативної компетентності та професійної готовності до викладання іноземних мов. Найбільш продуктивними є завдання на зіставлення мовних явищ, роботу з інтернаціональною лексикою, аналіз хибних друзів перекладача, формування навчальних стратегій, використання автентичних матеріалів і цифрових ресурсів. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні системи вправ для навчання німецької мови як другої іноземної після англійської, створенні методичних рекомендацій для викладачів і дослідженні впливу плюрилінгвального підходу на мотивацію та навчальні результати здобувачів освіти.

Список використаних джерел

1. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 278 p.
2. Ballweg S. Deutsch lernen nach und mit Englisch: „Haus ist ja wie house“. Goethe-Institut. URL: Goethe-Institut, рубрика Sprache / Magazin.
3. Hufeisen B., Neuner G. Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarats; Goethe-Institut Inter Nationes. Graz; München, 2003.
4. Goethe-Institut. Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch: Sprachlernerfahrung nutzen. Goethe-Institut, 2021.



5. Goethe-Institut. Deutsch nach Englisch: Wenn mehr doch besser ist. Goethe-Institut Italien.

6. Goethe-Institut. Anbindung des Sprachunterrichts an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: Handbuch. Goethe-Institut, 2024.

7. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

8. Редько В. Г. Дидактичні та методичні засади компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти. Київ: Педагогічна думка, 2017.

Івашина Людмила,
Суми

НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

У статті розглядається навчання впродовж життя як ключовий чинник забезпечення професійної мобільності сучасного педагога. Проаналізовано роль самоосвіти, підвищення кваліфікації, участі в професійних спільнотах і використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні професійних компетентностей педагога. Наголошено, що навчання впродовж життя сприяє адаптивності, конкурентоспроможності та професійній самореалізації вчителя. Визначено, що безперервний розвиток є необхідною умовою ефективної педагогічної діяльності в умовах сучасних освітніх викликів.

Ключові слова: навчання впродовж життя, професійна мобільність, педагог, безперервна освіта, професійний розвиток, компетентність, самоосвіта, цифрова компетентність, підвищення кваліфікації.

Постановка проблеми. Сучасні суспільні трансформації, розвиток цифрових технологій та постійне оновлення освітніх стандартів зумовлюють необхідність безперервного професійного вдосконалення педагогів. У таких умовах навчання впродовж життя стає важливою складовою професійної діяльності вчителя, забезпечуючи його здатність адаптуватися до нових викликів, ефективно реагувати на зміни в освітньому середовищі та підтримувати високий рівень професійної компетентності.

Професійна мобільність сучасного педагога передбачає готовність до освоєння нових знань, технологій і методик навчання, а також здатність швидко пристосовуватися до змін у змісті освіти та вимогах ринку праці. Саме навчання впродовж життя створює умови для постійного розвитку професійних компетентностей, формування гнучкого мислення та готовності до інноваційної діяльності.

Мета статті – обґрунтувати навчання впродовж життя як основу професійної мобільності сучасного педагога.



Виклад основного змісту. Навчання впродовж життя сприяє не лише професійному зростанню, а й розвитку особистісного потенціалу, критичного мислення, комунікативних навичок і соціальної активності. Вона забезпечує можливість реалізації концепції навчання впродовж життя, що є одним із пріоритетних напрямів сучасної освітньої політики. Завдяки різноманітним формам формальної, неформальної та інформальної освіти дорослі мають змогу здобувати нові знання, підвищувати кваліфікацію та розширювати власні професійні й особистісні можливості, що позитивно впливає як на індивідуальний розвиток людини, так і на розвиток суспільства загалом. Особливого значення набуває розвиток цифрової компетентності педагога. Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, онлайн-курсів, вебінарів, професійних спільнот та платформ дистанційного навчання відкриває широкі можливості для самоосвіти й професійного зростання. Завдяки цьому педагог має змогу оперативно оновлювати власні знання та впроваджувати сучасні освітні практики у професійну діяльність.

Навчання впродовж життя також сприяє підвищенню конкурентоспроможності педагога на ринку праці, розширенню можливостей для професійної самореалізації та кар'єрного розвитку. Участь у програмах підвищення кваліфікації, тренінгах, конференціях і професійних об'єднаннях дозволяє не лише вдосконалювати фахові компетентності, а й обмінюватися досвідом, формувати нові професійні зв'язки та розвивати лідерські якості. Навчання впродовж життя є необхідною умовою професійної мобільності сучасного педагога. Воно забезпечує безперервний розвиток особистості фахівця, підвищує його готовність до змін, сприяє професійній адаптації та ефективному виконанню освітньої місії в умовах динамічного суспільства. Саме здатність постійно навчатися й удосконалюватися стає запорукою професійного успіху педагога впродовж усього життя.

На думку науковця С. Сисоевої, навчання впродовж життя спрямована на створення умов для саморозвитку особистості, удосконалення професійних компетентностей та активної участі людини в суспільному житті та є важливим чинником забезпечення безперервного професійного та особистісного розвитку людини. В умовах стрімких суспільних змін, розвитку інформаційних технологій та оновлення вимог до професійної діяльності особливої актуальності набуває концепція навчання впродовж життя [6]. Саме тому система освіти дорослих розглядається як невід'ємний складник сучасної освітньої політики та важлива умова формування конкурентоспроможного фахівця.

Як зазначає Н. Ничкало, професійний розвиток особистості неможливий без безперервного оновлення та вдосконалення знань, умінь і навичок, що реалізується через систему формальної та неформальної освіти. Навчання впродовж життя відіграє суттєву роль у професійному становленні та підвищенні кваліфікації фахівців різних галузей діяльності. Безперервне навчання забезпечує оновлення професійних знань, сприяє розвитку професійної мобільності та допомагає адаптуватися до змін на ринку праці



[5]. У сучасних умовах навчання впродовж життя виступає не лише інструментом набуття нових компетентностей, а й важливим чинником підтримання професійної активності та конкурентоспроможності особистості.

Окрім професійного вдосконалення, навчання впродовж життя відіграє важливу роль у забезпеченні особистісного розвитку людини. Вона створює умови для розширення світогляду, формування більш усвідомленого ставлення до власного життя та професійної діяльності. У процесі навчання доросла людина отримує можливість переосмислювати власний досвід, аналізувати життєві ситуації та приймати більш виважені рішення. Також навчання впродовж життя сприяє формуванню критичного мислення, розвитку комунікативної культури, творчих здібностей і готовності до самонавчання. Завдяки цьому особистість стає більш гнучкою, відкритою до нових знань і здатною до постійного самовдосконалення. Участь у різних освітніх практиках підсилює впевненість у власних силах та сприяє активній життєвій позиції. Науковці В. Кремень та Л. Лук'янова підкреслюють, що участь дорослих у різних освітніх програмах позитивно впливає на їхню соціальну активність, самооцінку та мотивацію до самореалізації [3, 4]. Завдяки цьому навчання впродовж життя виконує не лише освітню, а й соціально-культурну функцію, сприяючи гармонійному розвитку особистості впродовж життя.

Навчання впродовж життя виступає важливим засобом забезпечення безперервного професійного та особистісного розвитку людини в умовах сучасного суспільства. Вона відкриває можливості для кар'єрного зростання, соціальної адаптації та самореалізації, формуючи готовність особистості до нових викликів і суспільних змін. Розбудова системи освіти дорослих, розширення доступу до освітніх послуг і підтримка мотивації до навчання впродовж життя є ключовими передумовами сталого розвитку суспільства та підвищення якості людського потенціалу.

Варто наголосити, що навчання впродовж життя є невід'ємною складовою сучасної системи безперервної освіти та професійного вдосконалення особистості. Воно охоплює різні форми формальної, неформальної та інформальної освіти, що забезпечують постійне оновлення знань і розвиток професійних умінь. У сучасних умовах динамічних змін у суспільстві саме безперервне навчання стає основою підтримання професійної актуальності фахівця. Завдяки навчанню впродовж життя людина отримує можливість ефективніше адаптуватися до швидких соціально-економічних трансформацій. Воно сприяє своєчасному оновленню професійних знань, оволодінню сучасними технологіями та формуванню нових компетентностей, необхідних для успішної діяльності в різних сферах. Такий підхід дозволяє підвищувати рівень професійної гнучкості та конкурентоспроможності особистості на ринку праці.

Крім того, безперервне навчання розглядається не лише як професійна необхідність, а й як важлива умова особистісної самореалізації. Воно сприяє розвитку самостійності, мотивації до самовдосконалення та розширенню



світогляду. Таким чином, навчання впродовж життя формує цілісну, активну й успішну особистість, здатну до постійного розвитку та самореалізації в сучасному суспільстві.

Висновки. Отже, навчання впродовж життя є визначальною умовою професійної мобільності сучасного педагога. Воно забезпечує безперервне оновлення знань, удосконалення педагогічних умінь і формування нових компетентностей, необхідних для ефективної діяльності в умовах швидких змін освітнього середовища. У сучасній освіті саме здатність до постійного розвитку визначає рівень професіоналізму та успішності педагога.

Професійна мобільність учителя безпосередньо пов'язана з його готовністю до інновацій, використання сучасних технологій та адаптації до нових освітніх вимог. Навчання впродовж життя сприяє розвитку гнучкого мислення, підвищенню цифрової компетентності, а також розширенню можливостей професійної самореалізації. Завдяки цьому педагог здатний ефективно реагувати на виклики сучасності та підвищувати якість освітнього процесу.

Таким чином, безперервна освіта виступає не лише особистісною потребою, а й стратегічною основою професійного зростання педагога. Вона забезпечує його конкурентоспроможність, адаптивність та здатність до саморозвитку протягом усього життя. Саме тому навчання впродовж життя слід розглядати як ключовий чинник формування успішного, сучасного та професійно мобільного педагога.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів. Київ: Педагогічна думка, 2015.
2. Ковальчук В. І. Неперервна навчання впродовж життя як чинник професійного розвитку особистості. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2018.
3. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ: Знання України, 2010.
4. Лук'янова Л. Б. Навчання впродовж життя у контексті розвитку суспільства знань. Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2017.
5. Ничкало Н. Г. Професійна освіта в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014.
6. Сисоєва С. О. Навчання впродовж життя: перспективи розвитку в Україні. Київ: ВД «ЕКМО», 2016.

Квітень Євгенія,
Чернівці

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ

У тезах розглянуто методологічні та методичні основи впровадження компетентнісного підходу у системі післядипломної педагогічної освіти. Проаналізовано сучасні наукові підходи до



професійного розвитку педагогів в умовах реформування освіти, окреслено особливості формування професійних компетентностей педагогічних працівників. Висвітлено сучасні форми, методи та технології організації післядипломної освіти, спрямовані на розвиток професійної мобільності, цифрової грамотності, рефлексивної культури та готовності педагогів до інноваційної діяльності. Наголошено на важливості компетентісно орієнтованого освітнього середовища як умови безперервного професійного розвитку.

Ключові слова: компетентнісний підхід, післядипломна освіта, професійний розвиток педагога, професійна компетентність, безперервна освіта, педагогічні технології.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активним реформуванням освітньої системи, оновленням змісту освіти та переходом до компетентісної моделі навчання [1, с. 380]. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема професійного розвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. Компетентнісний підхід сьогодні розглядається як один із ключових методологічних орієнтирів модернізації освіти, оскільки він спрямований не лише на засвоєння знань, а й на формування здатності ефективно діяти у професійних ситуаціях, приймати рішення, адаптуватися до змін та здійснювати професійну рефлексію [2, с. 24].

Післядипломна педагогічна освіта має забезпечувати безперервний професійний розвиток педагога, оновлення його професійних компетентностей, розвиток цифрової грамотності, інноваційного мислення та готовності до роботи в сучасному освітньому середовищі [10, с. 41]. Актуальними залишаються питання: які методологічні засади лежать в основі компетентісного підходу? Які методичні механізми забезпечують його ефективне впровадження у системі післядипломної освіти? Які форми професійного розвитку педагогів є найбільш результативними в умовах сучасних освітніх викликів?

Метою тез є висвітлення методологічних та методичних основ упровадження компетентісного підходу у післядипломній освіті та визначення ефективних шляхів розвитку професійної компетентності педагогів.

Виклад основного матеріалу.

Методологічні засади компетентісного підходу

Компетентнісний підхід ґрунтується на ідеях особистісно орієнтованої освіти, педагогіки партнерства, андрагогіки та концепції навчання впродовж життя (lifelong learning). Його основною метою є формування здатності особистості застосовувати знання, уміння, цінності та досвід у практичній діяльності [7, с. 12].

Науковці визначають професійну компетентність педагога як інтегровану характеристику, що охоплює фахові знання, педагогічні вміння,



комунікативні здібності, цифрову грамотність, готовність до самоосвіти та професійної рефлексії [4, с. 76].

Як зазначає Н. Бібік, компетентнісний підхід передбачає зміщення акценту з накопичення знань на здатність діяти в реальних професійних ситуаціях [2, с. 28]. У свою чергу, В. Кремень підкреслює, що сучасна освіта потребує педагога нового типу – мобільного, творчого, відкритого до інновацій та професійного саморозвитку [5, с. 19].

Методичні основи впровадження компетентнісного підходу

У системі післядипломної освіти компетентнісний підхід реалізується через оновлення змісту, форм і методів професійного розвитку педагогів. Особливого значення набувають інтерактивні, практико орієнтовані та рефлексивні технології навчання [8, с. 63].

Ефективними формами організації післядипломної освіти є:

- тренінги та педагогічні майстерні;
- професійні спільноти педагогів;
- вебінари та онлайн-курси;
- коучинг і наставництво;
- проєктна діяльність;
- стажування та професійні практики.

Важливим компонентом є створення освітнього середовища, у якому педагог виступає активним суб'єктом власного професійного розвитку. Саме тому сучасна післядипломна освіта орієнтується на індивідуальні освітні траєкторії, професійну взаємодію та рефлексивну діяльність [9, с. 92].

Цифровізація та інноваційні технології у післядипломній освіті

Суттєвий вплив на розвиток компетентнісного підходу має цифровізація освіти. Використання цифрових платформ, дистанційного навчання та електронних освітніх ресурсів розширює можливості професійного розвитку педагогів [3, с. 57].

Сучасний педагог має володіти цифровою компетентністю, умінням працювати з інформаційними ресурсами, організовувати дистанційне та змішане навчання, використовувати цифрові інструменти для професійної комунікації та самоосвіти [6, с. 15].

Особливого значення набуває розвиток професійних онлайн-спільнот, які забезпечують безперервність професійної взаємодії, обмін педагогічним досвідом та підтримку професійної мотивації педагогів.

Умови ефективного впровадження компетентнісного підходу

Ефективність реалізації компетентнісного підходу у післядипломній освіті залежить від низки умов:

- оновлення змісту освітніх програм відповідно до сучасних освітніх потреб;
- забезпечення практичної спрямованості навчання;
- інтеграції цифрових технологій;
- розвитку професійної рефлексії педагогів;
- створення умов для педагогічного партнерства та співпраці;



- мотивації педагогів до безперервного професійного розвитку.

На думку І. Зязюна, професійний розвиток педагога можливий лише в умовах гуманістичного освітнього середовища, що підтримує творчість, професійну свободу та педагогічну взаємодію [4, с. 34].

Висновки. Компетентнісний підхід є важливою методологічною основою модернізації післядипломної педагогічної освіти та забезпечення безперервного професійного розвитку педагогів. Його реалізація сприяє формуванню професійної мобільності, готовності до інноваційної діяльності, розвитку цифрової компетентності та професійної рефлексії.

Сучасна післядипломна освіта має орієнтуватися на створення компетентісно спрямованого освітнього середовища, що забезпечує активну професійну взаємодію, індивідуалізацію професійного розвитку та інтеграцію сучасних педагогічних технологій.

Перспективними напрямками подальших досліджень є розроблення моделей цифрового професійного розвитку педагогів, удосконалення системи методичного супроводу та дослідження ефективності компетентісно орієнтованих програм післядипломної освіти.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380.
2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : К.І.С., 2019. 112 с.
3. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти і науки: теорія та практика. Київ : ІІТЗН НАПН України, 2020. 176 с.
4. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії. Київ : Богданова А.М., 2008. 608 с.
5. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI століття. Київ : Грамота, 2015. 304 с.
6. Морзе Н. В. Цифрова компетентність сучасного педагога. Київ : університет імені Бориса Грінченка, 2021. 148 с.
7. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : МОН України, 2016. 40 с.
8. Пометун О. І. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2018. 192 с.
9. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. Київ : Грамота, 2019. 504 с.
10. Хомич Л. О. Професійний розвиток учителя в системі післядипломної педагогічної освіти. Київ : Педагогічна думка, 2017. 160 с.

Папернова Тетяна,
Харків

ЦИФРОВЕ СЕРЕДОВИЩЕ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ: ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ

У статті проаналізовано теоретичні та практичні аспекти інтеграції інформаційних технологій у систему післядипломної педагогічної



освіти. Визначено роль цифрових інструментів у розвитку професійної компетентності сучасного вчителя в умовах реалізації концепції «Нова українська школа». Особливу увагу приділено трансформації традиційних моделей підвищення кваліфікації у гнучкі індивідуальні освітні траєкторії, побудовані на принципах андрагогіки, цифрової гігієни та горизонтального навчання.

Ключові слова: післядипломна педагогічна освіта, професійна компетентність, інформаційні технології, цифрова компетентність, DigCompEdu, індивідуальна освітня траєкторія.

Високі темпи змін у суспільстві, зумовлені стрімким розвитком цифрових технологій, ставлять принципово нові вимоги до професійних якостей педагогічних працівників. Сучасний учитель має бути не лише транслятором знань, а й фасилітатором, ментором та архітектором цифрового освітнього простору. У цьому контексті особливого значення набуває система післядипломної педагогічної освіти, яка покликана оперативно реагувати на запити практиків та забезпечувати умови для безперервного розвитку їхньої професійної компетентності.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю подолання цифрового розриву між темпами розвитку технологій та рівнем реальної цифрової компетентності освітян, а також потребою впровадження нових підходів до організації підвищення кваліфікації в умовах цифровізації суспільства [2].

Проблематика розвитку професійної компетентності вчителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) перебуває у центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Теоретичні основи формування цифрової компетентності досліджували В. Биков, О. Спірін, Н. Морзе. Питання модернізації післядипломної освіти в умовах цифровізації висвітлено у працях Т. Сорочан та Л. Даниленко.

Міжнародним орієнтиром у цьому напрямі є Європейська рамка цифрової компетентності педагогів (DigCompEdu), яка визначає 22 професійні компетентності, згруповані у 6 областей. Проте, попри значну кількість напрацювань, потребує додаткового осмислення роль інформаційних технологій не просто як засобу навчання, а як інтегративного середовища формування індивідуальних траєкторій розвитку педагогів у системі післядипломної освіти.

Розвиток професійної компетентності педагога в умовах ЗППО на сучасному етапі неможливий без переосмислення сутності інформаційних технологій. Якщо раніше ІКТ розглядалися переважно як технічний інструментарій (мультимедійна презентація, електронний журнал), то сьогодні вони виступають базовим середовищем існування професійної спільноти – цифровим ландшафтом професійного розвитку [1].

Відповідно до Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів...», «Вчитель закладу загальної середньої освіти»,



інформаційно-цифрова компетентність є однією з ключових трудових функцій сучасного педагога [3]. Система післядипломної освіти має забезпечити плавний перехід вчителя від рівня виживання в цифровому середовищі до рівня трансформації та створення власного освітнього контенту.

Організація навчання дорослих (андрагогічний підхід) у системі підвищення кваліфікації засобами інформаційних технологій базується на таких принципах:

1. Персоналізація навчання (створення індивідуальних освітніх траєкторій на основі вхідної самодіагностики).

Наприклад, результати показують достатній рівень володіння базовими цифровими інструментами, але недостатній досвід використання інтерактивних платформ та технологій змішаного навчання. На основі цього формується індивідуальна траєкторія, яка включає: курси з цифрових освітніх платформ; практичні тренінги зі створення інтерактивних уроків; вебінари з використання технологій дистанційного навчання; менторську підтримку; поступове ускладнення практичних завдань.

2. Гнучкість та асинхронність (використання платформ дистанційного навчання дозволяє педагогу самостійно обирати темп і час опрацювання матеріалу).

Наприклад, педагог проходить онлайн-курс із цифрових технологій в освіті на платформі дистанційного навчання. Матеріали курсу містять відеолекції, презентації, практичні завдання та тести. Учитель самостійно визначає коли переглядати навчальні матеріали; скільки часу приділяти кожному модулю; у якому темпі виконувати практичні завдання. За потреби педагог може повторно переглянути складні теми або перенести виконання завдань на більш зручний час.

3. Горизонтальне навчання (створення мережевих професійних спільнот, де вчителі діляться власним досвідом, цифровими кейсами та методичними знахідками [4]).

Наприклад, учителі різних закладів освіти об'єднуються у професійну онлайн-спільноту з питань цифрового навчання. Учасники регулярно проводять онлайн-зустрічі; демонструють власні цифрові кейси; обговорюють використання інтерактивних платформ; обмінюються шаблонами уроків та тестів; створюють спільні методичні матеріали. Один із педагогів ділиться досвідом використання інтерактивних вправ для розвитку критичного мислення, а інші учасники адаптують цю практику до власних предметів.

Тому у змісті навчання у закладах післядипломної педагогічної освіти сьогодні відбуваються суттєві зміни. І в них особливе місце посідають інформаційні технології.

Напрями застосування інформаційних технологій для цієї мети можна описати таким чином:

1. Технологічно-інструментальний. Передбачає опанування хмарних сервісів, ШІ-асистентів, засобів візуалізації, інтерактивних дошок. Цей напрям



дозволить знизити рутинне навантаження, автоматизувати оцінювання, підвищити наочність занять.

2. Методично-проектувальний. Полягає у проектуванні змішаного та дистанційного навчання, розробці цифрових дидактичних матеріалів, за рахунок чого формується здатність моделювати сучасне урочне та позаурочне середовище відповідно до вимог НУШ.

3. Безпеково-гігієнічний, який враховує вивчення алгоритмів фактчекінгу, захисту персональних даних, медіаграмотності та кібербезпеки, які дають можливість формувати навички цифрової гігієни, здатність захистити учнів в інтернет-просторі.

Навчання педагогів інструментам цифрової гігієни та інформаційної безпеки є сьогодні надважливим аспектом діяльності сучасного закладу післядипломної педагогічної освіти. Вчитель має вміти не лише знаходити інформацію, а й критично її оцінювати, протидіяти дезінформації та навчати цього здобувачів освіти.

Окремо слід звернути увагу на використання інформаційних технологій для організації навчання в специфічних секторах освіти. Зокрема, у сфері інклюзивної освіти інформаційно-комунікаційні технології виступають як асистивні технології (програми екранного доступу, альтернативна комунікація), що дозволяють адаптувати освітній процес для дітей з особливими освітніми потребами.

У галузі позашкільної освіти (художньо-естетичний, науково-технічний напрями) інформаційні технології забезпечують роботу віртуальних галерей, симуляторів, цифрових лабораторій та STEM-орієнтованих платформ, що значно розширює межі дитячої творчості та експериментування.

Ефективність розвитку професійної компетентності в умовах післядипломної педагогічної освіти суттєво зростає за умови використання змішаного навчання. Очна частина спрямовується на розвиток м'яких навичок (soft skills), командну роботу та рефлексію. А теоретичний блок та відпрацювання технічних навичок переносяться у цифровий формат. Завдяки цьому інформаційні технології стають не просто предметом вивчення, а природним середовищем професійного зростання вчителя.

Отже, інформаційні технології у системі післядипломної педагогічної освіти посідають центральне місце, виступаючи одночасно і потужним засобом навчання, і об'єктом вивчення, і простором для професійної взаємодії. Вони об'єднують усі компоненти професійної компетентності педагога, перетворюючи підвищення кваліфікації у безперервний, особистісний процес.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці та впровадженні адаптивних систем навчання на основі штучного інтелекту для прогнозування та коригування індивідуальних освітніх траєкторій педагогічних працівників у міжкурсовий період.



Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти. Нові технології в освіті. №2. С. 5–18.
2. Морзе Н. В., Барна О. В. Цифрова компетентність педагога: від теорії до практики підвищення кваліфікації. Інформаційні технології і засоби навчання. №84(4) М. 221–237.
3. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: Наказ Міністерства освіти України від 23.12.2020 р. № 2736. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>
4. Сорочан Т. М. Післядипломна педагогічна освіта в умовах невизначеності: виклики та стратегії розвитку. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 1(21). С. 45–54.

Розман Ірина,
Мукачєво

ІНТЕГРАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИЗАЙНУ ТА КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

У статті автором розглянуто особливості інтеграції педагогічного дизайну та компетентнісного підходу в системі післядипломної професійної освіти. Проаналізовано сучасні тенденції модернізації освітнього процесу в умовах цифровізації суспільств. Закцентовано на необхідності безперервного професійного розвитку фахівців. Обґрунтовано значення педагогічного дизайну як інструменту проєктування ефективного освітнього середовища, орієнтованого на формування професійних компетентностей. Визначено основні принципи компетентнісного підходу в післядипломній освіті та їхній взаємозв'язок із технологіями педагогічного дизайну.

Ключові слова: педагогічний дизайн, компетентнісний підхід, післядипломна освіта, професійна компетентність, освітнє середовище, цифровізація освіти.

Особливого значення набуває система післядипломної професійної освіти, яка забезпечує неперервний професійний розвиток особистості відповідно до потреб ринку праці та соціальних викликів.

У контексті реформування освіти актуалізується проблема поєднання компетентнісного підходу з інструментами педагогічного дизайну, що дозволяють створювати гнучке, адаптивне та практико-орієнтоване освітнє середовище. Педагогічний дизайн стає не лише технологією структурування навчального матеріалу, а й методологічною основою організації сучасного освітнього процесу. Проблематика компетентнісного підходу в системі



післядипломної освіти висвітлюється у працях українських науковців В. Луначека, К. Гуза, І. Олійник, С. Грицяя [5; 6; 8].

Науковці розглядають компетентнісний підхід як методологію професійного розвитку працівника освіти та наголошують на необхідності формування сучасних професійних компетентностей у системі підвищення кваліфікації. К. Гуз акцентує увагу на реалізації компетентнісного підходу в системі післядипломної педагогічної освіти, підкреслюючи важливість створення інноваційного освітнього середовища [6]. Питання педагогічного та дидактичного дизайну досліджують Р. Горбатюк та І. Луцик, які визначають дидактичний дизайн як засіб модернізації професійної освіти та інструмент проектування навчального процесу [4]. Важливість формування компетентності з педагогічного дизайну в підготовці сучасного педагога обґрунтовують О.Внукова, О.Удалова та В. Величко, які розглядають педагогічний дизайн як складову професійної компетентності викладача [3].

Метою статті є теоретичне обґрунтування інтеграції педагогічного дизайну та компетентнісного підходу у системі післядипломної професійної освіти та визначення їхнього впливу на ефективність професійного розвитку фахівців.

Компетентнісний підхід у сучасній освіті орієнтований не лише на засвоєння знань, а й на формування здатності застосовувати їх у професійній діяльності. У післядипломній освіті це особливо важливо, оскільки слухачами є дорослі фахівці, які потребують практичного, мобільного та індивідуалізованого навчання [3].

У цьому контексті педагогічний дизайн виступає ефективним механізмом організації освітнього процесу. Його основною метою є створення навчального середовища, яке забезпечує досягнення конкретних освітніх результатів через системне проектування змісту, методів, форм і цифрових ресурсів навчання.

Сучасний педагогічний дизайн базується на таких принципах: орієнтація на результат навчання; індивідуалізація освітньої траєкторії; інтерактивність та практична спрямованість; використання цифрових технологій; адаптивність освітнього контенту.

Компетентнісний підхід у сучасній освіті орієнтований не лише на засвоєння теоретичних знань, а й на формування здатності ефективно застосовувати їх у професійній діяльності.

У системі післядипломної освіти це набуває особливого значення, оскільки слухачами є практикуючі педагоги, які потребують не стільки теоретичного інформування, скільки розвитку професійних умінь, необхідних для розв'язання реальних освітніх ситуацій [6].

До прикладу, під час курсів підвищення кваліфікації для вчителів англійської мови традиційне вивчення методики викладання замінюється практико-орієнтованими завданнями: створенням інтерактивних вправ у цифрових сервісах, моделюванням фрагментів уроків, розробленням компетентнісно орієнтованих завдань для учнів. У результаті педагог не



лише отримує нові знання про сучасні методики, а й набуває здатності інтегрувати їх у власну професійну діяльність.

Необхідно наголосити, що у цьому контексті педагогічний дизайн виступає ефективним механізмом організації освітнього процесу. Його основною метою є створення такого навчального середовища, яке забезпечує досягнення конкретних освітніх результатів через системне проектування змісту, методів, форм і цифрових ресурсів навчання [8].

Зауважимо, під час розроблення дистанційного курсу для вчителів української мови педагогічний дизайнер визначає не лише зміст тем, а й очікувані компетентності слухачів: уміння створювати інтегровані уроки, використовувати цифрові інструменти оцінювання, організовувати групову роботу учнів. Відповідно до цього добираються інтерактивні методи навчання, відеоматеріали, практичні кейси, онлайн-дискусії та форми рефлексії.

Необхідно зазначити, що сучасний педагогічний дизайн базується на низці принципів, які можуть бути реалізовані через конкретні педагогічні практики. Орієнтація на результат навчання передбачає чітке визначення професійних компетентностей, яких має набути слухач. Наприклад, після завершення модуля з цифрової грамотності педагог має не лише знати про онлайн-сервіси, а й уміти створити власний інтерактивний навчальний контент у Google Classroom або Canva.

Звертаємо увагу, що індивідуалізація освітньої траєкторії реалізується через вибіркові модулі та диференційовані завдання. Наприклад, учитель із великим досвідом може обрати поглиблений курс із STEM-технологій, тоді як молодий педагог зорієнтований на базовий модуль із методики планування уроку [9].

Інтерактивність та практична спрямованість забезпечуються завдяки використанню тренінгів, педагогічних майстерень, воркшопів і кейс-методів. Наприклад, слухачам пропонується педагогічна ситуація конфлікту в класі, яку вони мають проаналізувати та запропонувати ефективні шляхи її вирішення.

Використання цифрових технологій передбачає інтеграцію платформ Moodle, Zoom, Google Meet, Padlet, Mentimeter та інших сервісів. Під час післядипломного навчання педагоги можуть створювати цифрові освітні продукти: інтерактивні презентації, відеоуроки, онлайн-тести чи вебквести.

Адаптивність освітнього контенту полягає у врахуванні професійних потреб різних категорій педагогів. Наприклад, для вчителів початкової школи акцент робиться на ігрових технологіях і розвитку емоційного інтелекту учнів, а для викладачів старшої школи – на проєктному навчанні та критичному мисленні.

В умовах післядипломної освіти педагогічний дизайн сприяє формуванню професійних компетентностей через моделювання професійних ситуацій, кейс-методи, проєктне навчання, цифрові платформи та змішане навчання. Так, під час навчання педагогів може використовуватися метод «Lesson Study», коли група вчителів спільно проєктує урок, аналізує його



проведення та вдосконалює методичні підходи. Це сприяє розвитку рефлексивної компетентності та професійної співпраці.

Ефективним прикладом є також створення мікропроектів у межах курсів підвищення кваліфікації. Наприклад, слухачі розробляють власний цифровий освітній продукт: електронний посібник, інтерактивний курс або серію компетентнісних завдань для учнів. У процесі такої діяльності поєднуються предметні знання, цифрова грамотність, творчість та навички педагогічного проектування [10].

В умовах післядипломної освіти педагогічний дизайн сприяє формуванню професійних компетентностей через моделювання професійних ситуацій. На думку С. Грицяя, післядипломна освіта має бути спрямована на розвиток особистісно-професійної компетентності педагога, що включає здатність до самоосвіти, інноваційної діяльності та професійної мобільності. Це особливо актуально в умовах швидких змін у сфері освіти, коли педагог повинен постійно оновлювати професійні знання, адаптуватися до цифрового середовища та впроваджувати сучасні освітні технології. Саме тому педагогічний дизайн сьогодні розглядається не лише як технологія організації навчання, а як стратегія професійного розвитку сучасного педагога [7].

Отже, інтеграція педагогічного дизайну та компетентнісного підходу є важливою умовою модернізації системи післядипломної професійної освіти. Педагогічний дизайн забезпечує системність, технологічність та ефективність освітнього процесу, а компетентнісний підхід орієнтує його на формування практично значущих результатів навчання.

Упровадження педагогічного дизайну в систему післядипломної освіти сприяє розвитку професійної компетентності, цифрової грамотності, творчого мислення та професійної мобільності фахівців. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні цифрових інструментів педагогічного дизайну та їхнього впливу на якість післядипломної освіти.

Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо у поглибленому вивченні механізмів інтеграції педагогічного дизайну та компетентнісного підходу в системі післядипломної професійної освіти в умовах цифрової трансформації суспільства. Особливо актуальним є дослідження ефективності цифрових платформ, адаптивних освітніх технологій та інструментів штучного інтелекту у формуванні професійних компетентностей педагогів.

Подальшого наукового осмислення потребують також і питання індивідуалізації освітніх траєкторій слухачів післядипломної освіти. Необхідно звернути увагу на розроблення моделей персоналізованого навчання та методики оцінювання рівня сформованості професійних компетентностей у змішаному й дистанційному форматах.

Перспективним напрямом є також дослідження розвитку цифрової, комунікативної та проєктувальної компетентностей педагогів засобами педагогічного дизайну. Такий підхід сприятиме вивчення можливостей



використання інтерактивних методів, кейс-технологій, симуляційного навчання та мікронавчання у системі підвищення кваліфікації.

Окремої уваги заслуговує проблема підготовки викладачів післядипломної освіти до проектування сучасного освітнього середовища, здатного забезпечити гнучкість, адаптивність та практичну спрямованість професійного навчання дорослих. Крім того, важливим є аналіз зарубіжного досвіду впровадження педагогічного дизайну у післядипломній освіті та можливостей його адаптації до українського освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти і педагогічний дизайн освітнього середовища. Інформаційні технології і засоби навчання. 2021. Т. 84, № 4. С. 1–15. URL: <https://surl.lt/djnxws>
2. Василенко С. В. Компетентнісний підхід у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2020. № 8. С. 45–56. URL: <https://surl.li/aavztn>
3. Внукова О., Удалова О., Величко В. Компетентність з педагогічного дизайну у підготовці інженерів-педагогів. Нові технології навчання. 2022. № 96. С. 28–35. DOI: 10.52256/2710-3560.2022.96.28. URL: <https://surl.li/psgnyp>
4. Горбатюк Р. М., Луцик І. Б. Дидактичний дизайн у професійній освіті. Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training. 2020. № 55. С. 74–79. URL: <https://surl.li/aavztn>
5. Грицай С. М. Розвиток особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти. Імідж сучасного педагога. 2021. № 5 (200). С. 25–30. DOI: 10.33272/2522-9729-2021-5(200)-25-30.
6. Гуз К. Ж., Олійник І. М. Реалізація компетентнісного підходу у системі післядипломної педагогічної освіти. Імідж сучасного педагога. 2023. № 3 (210). С. 40–45. DOI: 10.33272/2522-9729-2023-3(210)-40-45.
7. Кухаренко В. М. Педагогічний дизайн електронних курсів у системі дистанційної освіти. Теорія та методика електронного навчання. 2020. Т. 11, № 1. С. 72–84. URL: <https://surl.li/aavztn>
8. Луначек В. Е. Компетентнісний підхід як методологія професійного розвитку працівника освіти. Нова педагогічна думка. 2020. № 2 (102). С. 37–45. DOI: 10.37026/2520-6427-2020-102-2-37-45 .
9. Пометун О. І. Компетентнісний підхід у сучасній педагогічній освіті: теоретичні засади та методика реалізації. Київ : Педагогічна думка, 2019. 186 с. URL: <https://surl.li/uuvciu>
10. Сисоєва С. О. Професійний розвиток педагога в умовах післядипломної освіти та цифровізації суспільства. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2021. № 3. С. 7–14. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711948/1/Sysoieva_Socolova_2016_pos..pdf



Семеновська Лариса,
Рамусь Михайло,
Полтава

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ТА ТЬЮТОРСЬКІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ВІД ТЕОРІЇ ДО СИСТЕМНОЇ ПРАКТИКИ

У статті проаналізовано теоретичні засади та практику впровадження тьюторингу у вищій освіті України. Розглянуто еволюцію ідей індивідуалізації навчання від просвітницьких концепцій до сучасних адаптивних технологій. Обґрунтовано роль тьюторингу як інструменту розвитку академічної автономності та психосоціальної підтримки студентів, особливо в умовах воєнного часу. Визначено ключовий методичний арсенал тьютора та запропоновано прогностичну концепцію «тьютора-гібрида» як фахівця, що інтегрує коучингові методи з цифровою аналітикою. Окреслено системні бар'єри інституціоналізації цієї позиції в закладах вищої освіти.

Ключові слова: *тьюторинг, індивідуалізація навчання, індивідуальна освітня траєкторія, студентоцентрований підхід, академічна автономність, тьютор, вища освіта, освітній супровід.*

Сучасна вища освіта в Україні перебуває у стані глибокої трансформації, зумовленої як глобальними трендами цифровізації та персоналізації, так і екстремальними викликами, спричиненими воєнною агресією. Освітня стратегія держави сьогодні зміщує акцент з уніфікованих стандартів на студентоцентровану парадигму, що вимагає перегляду традиційних педагогічних позицій. Ключовим інструментом реалізації цієї парадигми стає індивідуалізація освітнього процесу, яка втілюється через гнучкість навчальних траєкторій та розвиток автономної суб'єктності здобувачів.

У цьому контексті тьюторська технологія перестає бути лише іноземним запозиченням і перетворюється на необхідний механізм забезпечення якості вищої освіти. Тьюторинг виступає як системний інструмент індивідуального супроводу, що не лише допомагає студентові адаптуватися до мінливих вимог ринку праці, а й виконує важливу функцію психосоціальної підтримки в умовах хронічного стресу та обмежених ресурсів.

Актуальність дослідження тьюторингу в сучасних умовах зумовлена насамперед необхідністю подолання освітніх втрат, що виникли через руйнування інфраструктури, перехід до дистанційних моделей навчання та вимушену міграцію значної частини студентства. У таких умовах викладач більше не може обмежуватися лише трансляцією знань – він стає фасилітатором, наставником та модератором освітньої діяльності здобувача.

Метою цієї статті є комплексний аналіз теоретичних та практичних засад розвитку ідей індивідуалізації навчання, виокремлення бар'єрів на шляху їх впровадження в університетське середовище та обґрунтування ролі



тьютора як стратегічного партнера у формуванні людського капіталу нації. У роботі розглядається еволюція педагогічних ідей від просвітницьких концепцій до сучасних цифрових адаптивних систем, а також специфіка впровадження тьюторських технологій в українському освітньому просторі.

Наукова новизна дослідження полягає в інтеграції вітчизняного досвіду педагогічного супроводу з міжнародними практиками використання адаптивного навчання. Ми аналізуємо тьюторинг як цілісну технологію, що об'єднує коучингові методи, рефлексивні практики та цифрову аналітику, забезпечуючи формування автономності студента – ключової компетентності фахівця XXI століття. Впровадження такої моделі в практику закладів вищої освіти (ЗВО) є не просто інновацією, а умовою виживання та розвитку освітньої системи в умовах глобальної нестабільності.

Ідея індивідуалізації навчання не є продуктом лише останніх десятиліть – вона має глибоке коріння в європейській філософській та педагогічній думці. Еволюція цієї ідеї демонструє поступовий перехід від авторитарної педагогіки до гуманістичної моделі, де особистість учня стає епіцентром освітнього впливу.

Зародження концепції індивідуального підходу пов'язане з епохою Просвітництва, коли філософи почали критикувати жорстку схоластичну систему освіти. Важливою віхою стала праця Ж.-Ж. Руссо «Еміль, або про виховання» (1762), яка започаткувала методологію «природного виховання». Руссо стверджував, що освітній процес має гармоніювати з внутрішніми нахилами та здібностями дитини, а не нав'язувати їй зовнішні форми знань. Ця думка стала революційною, оскільки вона вперше поставила питання про темп навчання як індивідуальну характеристику особистості, що потребує поваги з боку педагога [9]. Ідеї Руссо отримали розвиток у працях німецького філософа Йоганна Готфріда Гердера. Він доповнив педагогічну теорію важливим аспектом – культурною зумовленістю навчання. Гердер переконував, що кожна особа розвивається в унікальному культурному контексті, а тому освіта має плекати неповторність особистості, враховуючи її рідну мову, традиції та індивідуальний світогляд [7].

XIX та початок XX століття стали часом активних експериментів. Діяльність новаторських шкіл стала реакцією на стандартизацію освіти, яка вимагала індустріальна епоха. Хелен Паркхерст, засновниця Дальтон-плану, запровадила ідею самостійної роботи учнів за індивідуальним графіком, що фактично стало прообразом сучасних індивідуальних освітніх траєкторій. Ж.-О. Декролі, своєю чергою, розробив програму «Школа життя», яка базувалася на природних функціях людини: адаптації, відтворенні, комунікації та праці [6]. В основі його підходу лежала ідея, що навчальний матеріал має бути «центрований» навколо життєвого досвіду дитини.

Окремої уваги заслуговує феномен Марії Монтессорі. Її методика, зосереджена на створенні підготовленого середовища, дозволила дітям реалізувати право на вибір завдань та темпу роботи. Монтессорі довела, що вільна активність дитини не веде до хаосу, а навпаки – стимулює вищі



психічні функції, такі як самодисципліна та зосередженість [8]. Американський вчений Джон Дьюї, представник прагматизму, наголошував на нерозривному зв'язку між досвідом та навчанням, зазначаючи, що освіта є не підготовкою до життя, а самим життям, у якому кожен студент має бути активним учасником [12].

Друга половина ХХ століття вивела ідею індивідуалізації на рівень наукової психології. Поєднання педагогічних практик із теоріями розвитку Жана Піаже, концепцією множинного інтелекту Говарда Гарднера та ієрархією потреб Абрахама Маслоу дозволило створити цілісну психолого-педагогічну базу. Зокрема, гештальт-психологія та теорія соціального навчання Альберта Бандури додали розуміння того, як саме середовище та спостереження впливають на формування Я-концепції здобувача [5]. Ці наукові надбання стали фундаментом для сучасних тьюторських технологій, дозволяючи перейти від інтуїтивного підходу до науково обґрунтованої фасилітації розвитку особистості у вищій школі.

Сучасна парадигма вищої освіти України незворотно трансформується під впливом студентоцентрованого підходу, який сьогодні визначено як ключовий вектор розвитку національної освітньої системи. Така орієнтація передбачає глибинну індивідуалізацію освітнього процесу, архітектурну гнучкість навчальних траєкторій та культивування автономної суб'єктності здобувачів освіти. В умовах інтеграції до європейського освітнього простору університет перестає бути місцем ієрархічної передачі знань, перетворюючись на інтелектуальну екосистему, де викладач та студент виступають як партнери.

У цьому контексті тьюторська технологія виступає не просто як педагогічна інновація, а як системний механізм, що створює умови для індивідуального освітнього супроводу. Як зазначають Н. Вишківська, І. Ілішова та М. Шевченко [2], тьюторинг забезпечує розвиток рефлексії, саморегульованого навчання та академічної автономності, що є критично важливим для формування фахівця нового покоління.

Варто підкреслити, що в умовах повномасштабної агресії та воєнних дій в Україні, проблема індивідуалізації та педагогічного супроводу набула особливої, критичної значущості. Сучасні виклики, спричинені переміщенням студентів, руйнуванням освітньої інфраструктури, хронічним стресом та вимушеною зміною форм навчання (перехід до змішаних та дистанційних моделей), призвели до значних освітніх втрат та погіршення психоемоційного стану молоді. У цих екстремальних умовах тьюторська технологія виходить за межі суто педагогічної функції, перетворюючись на ключовий інструмент психосоціальної та академічної підтримки.

Тьютор, працюючи безпосередньо з індивідуальною траєкторією студента, стає тією ланкою, що здатна оперативно ідентифікувати прогалини у знаннях та коригувати навчальний план з урахуванням травматичного досвіду та обмежених ресурсів. Такий індивідуальний супровід допомагає не лише адаптувати освітній процес до непередбачуваних обставин – як-от



навчання під час повітряних тривог або за умов відключення електроенергії, – але й сприяє відновленню суб'єктності студента, посилюючи його внутрішню мотивацію до навчання та стійкість.

У науковому просторі України фіксується виразна тенденція до інституціоналізації тьюторингу. Зокрема, Н. Дем'яненко [3] розглядає тьюторство як нову професійну позицію, орієнтовану на супровід індивідуальної освітньої траєкторії, підкреслюючи, що саме через цей інструмент формується відповідальність студента за результати навчання. Своєю чергою, дослідники О. Бундак, І. Попова і О. Туза [1] аналізують тьюторинг як фундамент особистісно орієнтованого навчання, що вимагає належного методичного та нормативного забезпечення в ЗВО.

Таким чином, у воєнний і повоєнний період тьюторинг є не просто інновацією, а необхідною умовою для забезпечення неперервності та якості вищої освіти, а також для мінімізації довгострокових негативних наслідків військової агресії на людський капітал нації. Він перебирає на себе функцію фасилітатора, допомагаючи студентові чітко формулювати цілі, адекватно добирати ресурси й об'єктивно оцінювати досягнуті результати. Це зміщення акцентів визначає специфіку української моделі тьюторингу, яка гармонійно інтегрує індивідуальний супровід із розвитком м'яких навичок, роблячи акцент на гуманістичній суті педагогічної взаємодії.

Методологічне підґрунтя тьюторингу базується на інтеграції педагогіки партнерства, коучингових практик та психологічного супроводу. Якщо класична педагогіка переважно фокусується на передачі готових знань, то тьюторинг спрямований на формування особистої освітньої траєкторії студента, надання консультативної підтримки, стимулювання мотиваційного та рефлексивного розвитку. Як зазначає Н. Дем'яненко, тьюторинг – це «педагогічна технологія індивідуального супроводу, що забезпечує формування особистої освітньої траєкторії студента» [3, с. 91].

Ключовим завданням тьютора є забезпечення автономності навчання. В академічному сенсі автономність – це здатність здобувача освіти самостійно визначати цілі, обирати стратегії, контролювати процес і оцінювати результат, несучи за нього повну відповідальність. Тьютор виступає як каталізатор цього процесу: він не надає готових рішень, а допомагає студенту розвинути метакогнітивні навички – вміння усвідомлювати власне навчання та керувати ним. Фактично, тьютор перебирає на себе функцію фасилітатора, допомагаючи студентові чітко формулювати цілі та об'єктивно оцінювати досягнуті результати [3].

Дослідження свідчить, що основним арсеналом тьюторської роботи є:

1. Коучинг: спрямований на розкриття внутрішнього потенціалу студента. Через серію структурованих питань тьютор допомагає здобувачеві самостійно знайти рішення, що значно підвищує рівень внутрішньої мотивації порівняно з директивними методами.

2. Метод діалогу/бесіди: є базовим інструментом для стимулювання рефлексії. Відкриті питання («Чому цей метод виявився неефективним?»),



«Які ресурси знадобляться для досягнення цілі?») змушують студента вийти за межі пасивного сприйняття інформації.

3. Фасилітація групової роботи: спрямована на розвиток комунікативних навичок, де тьютор лише спрямовує дискусію, не втручаючись у зміст думок студентів.

4. Менторство: передача досвіду професійного самовизначення, де тьютор виступає як експерт-консультант.

Серед специфічних прийомів, які активно інтегруються в українську практику, варто виділити: · техніку «відкритих питань»: інструмент, що спонукає до глибокого осмислення навчального досвіду; рефлексивні щоденники та портфоліо: засоби, що дозволяють фіксувати прогрес, невдачі та зони росту, перетворюючи суб'єктивний досвід на об'єктивні дані для аналізу; SWOT-аналіз особистих освітніх цілей: метод, за допомогою якого студент класифікує свої сильні та слабкі сторони, а також можливості та загрози зовнішнього середовища; прийоми управління часом та стресостійкості: критично важливі в умовах дистанційного навчання та повітряних тривог.

Засоби тьюторської діяльності виходять за межі паперу та ручки. Вони включають індивідуальні консультаційні карти, протоколи зустрічей та сучасні цифрові платформи (LMS), які дозволяють вести індивідуальну освітню траєкторію у хмарних сховищах. Спеціалізовані тести для діагностики стилів навчання, мотиваційні опитувальники та адаптивні навчальні системи стають допоміжними інструментами, що інтегруються в супровід. У такий спосіб формується цілісна система, де технологія слугує людині, а не навпаки.

Попри очевидну ефективність тьюторської технології як інструменту індивідуалізації, її масове впровадження в українських закладах вищої освіти стикається з низкою системних бар'єрів. Передусім, це консерватизм традиційних навчальних планів, які часто мають надмірно жорстку структуру, що обмежує можливості для варіативності освітніх траєкторій. Крім того, спостерігається суттєва перевантаженість викладачів аудиторним навантаженням, що залишає мінімум часу для якісного індивідуального супроводу.

Важливим викликом є брак спеціалізованої підготовки кадрів. Статус тьютора потребує не лише глибоких психолого-педагогічних знань, а й володіння навичками фасилітації та коучингу, які наразі не є базовими в системі підвищення кваліфікації викладацького складу. Як підкреслюють С. Сисоїєва, І. Богданова та Н. Козак [4], формування ІКТ-компетентності тьютора є критичним завданням, проте воно повинно бути інтегроване із розвитком загальних педагогічних компетенцій. Обмеженість цифрової інфраструктури та нерівномірний доступ до сучасних цифрових освітніх платформ у різних ЗВО додатково ускладнюють процес інституціоналізації тьюторингу.

Для подолання цих бар'єрів необхідний перехід від епізодичних спроб впровадження інновацій до системної інституціоналізації тьюторської позиції.



Це передбачає не лише зміну нормативної бази університетів, а й формування нової академічної культури, де тьюторинг стає визнаною складовою навантаження викладача, а не додатковим добровільним обов'язком.

Майбутнє цієї технології нерозривно пов'язане з використанням штучного інтелекту та адаптивних навчальних систем. Сучасні інтелектуальні тьюторські системи здатні проводити глибинну аналітику навчання в режимі реального часу, виявляючи прогалини у знаннях кожного окремого студента набагато швидше за людину [11]. Вони автоматично генерують рекомендації щодо вивчення тем, пропонують персоналізований контент та адаптують темп навчання. Однак, як підкреслюють сучасні дослідники [10], ці технології лише підсилюють індивідуалізацію, забезпечуючи гнучкість, але в жодному разі не замінюють людський фактор.

У цьому контексті виникає прогностична ідея «тьютора-гібрида». Це новий тип фахівця, який майстерно володіє як коучинговими методами, так і складним цифровим інструментарієм. Такий тьютор використовує дані від адаптивних систем для прийняття обґрунтованих педагогічних рішень, залишаючи цифрові інструменти для технічної діагностики та рутинної звітності, натомість спрямовуючи свій час на емоційну підтримку, формування професійної ідентичності та розвиток критичного мислення здобувача.

Отже, майбутнє тьюторингу полягає у синергії людського інтелекту та цифрової аналітики. Індивідуалізація навчання через тьюторинг – це не лише технологічний виклик, а стратегічний вектор розвитку, спрямований на формування відповідальної особистості, здатної ефективно функціонувати в умовах швидких технологічних змін. Це шлях до вищої школи, яка не просто готує фахівців, а виховує суб'єктів власного успіху.

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що тьюторська технологія є системним інструментом реалізації студентоцентрированої парадигми та індивідуалізації навчання у вищій школі. Узагальнюючи теоретичні та практичні засади тьюторингу, ми дійшли наступних висновків:

По-перше, індивідуалізація навчання еволюціонувала від просвітницької ідеї «природного виховання» Ж.-Ж. Руссо до складних цифрових адаптивних екосистем. Сьогодні цей процес розглядається як багатофакторний механізм, що охоплює діагностику, гнучке проектування траєкторій, саморегуляцію та зворотний зв'язок. Тьюторинг у цьому контексті посідає центральне місце, виступаючи сполучною ланкою між вимогами інформаційно-технологічного суспільства та особистісними потребами здобувача освіти.

По-друге, актуальність тьюторських технологій багаторазово зростає в умовах воєнного часу. Впровадження тьюторингу в українських ЗВО стало не лише інноваційним викликом, а стратегічною необхідністю для подолання значних освітніх та психосоціальних втрат. Тьютор забезпечує персоналізовану адаптацію навчального процесу до екстремальних умов,



відновлюючи суб'єктність студента та сприяючи розвитку його внутрішньої стійкості.

По-третє, практичний арсенал тьютора – від коучингу до методів «відкритих питань» та SWOT-аналізу – дозволяє ефективно розвивати метакогнітивні навички. Дослідження підтверджують, що впровадження тьюторингу позитивно корелює з показниками академічної успішності, рівнем саморегуляції та внутрішньої мотивації студентів.

По-четверте, доведено, що майбутнє тьюторингу полягає в інституціоналізації тьюторської позиції та формуванні «тьютора-гібрида» – фахівця, який майстерно поєднує педагогічний талант, коучингові компетенції та вміння працювати з Big Data в освіті. Технологічні рішення, такі як інтелектуальні тьюторські системи, є потужними допоміжними інструментами, проте вони не можуть замінити людину у процесі ціннісного та професійного становлення особистості.

Подальші перспективи досліджень у цьому напрямі вбачаємо у розробці верифікованих моделей інтеграції тьюторингу у внутрішні системи забезпечення якості освіти ЗВО, а також у вивченні впливу тьюторського супроводу на розвиток професійної ідентичності майбутніх фахівців у повоєнний період. Отже, тьюторинг трансформується з інноваційної технології в невід'ємний елемент академічної культури, спрямованої на персоналізований успіх студента та формування національного людського капіталу.

Список використаних джерел

1. Бундак, О., Попова, І., & Туза, О. (2021). Тьюторинг як засіб реалізації індивідуальної освітньої траєкторії студента. Вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 1(48), 153–159. <https://visnyk-pravo.uzhnu.edu.ua/article/view/236600>
2. Вишківська, Н., Ілішова, І., & Шевченко, М. (2023). Тьюторинг як засіб індивідуалізації освітнього процесу у вищій школі. Modern Innovative Research, 9(3), 72–82. <https://mir.dspu.edu.ua/article/view/291103>
3. Дем'яненко, Н. (2020). Тьюторство як форма педагогічного супроводу індивідуальної освітньої траєкторії студента. Вісник Університету імені Грінченка. Серія: Освіта і педагогічні науки, 7(2), 89–93. <https://journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou/article/view/150>
4. Сисоїєва, С., Богданова, І., & Козак, Н. (2020). Формування ІКТ-компетентності тьютора у системі підвищення кваліфікації. Інформаційні технології і засоби навчання, 77(3), 49–54. <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/4182>
5. Степанов, О. (2006). Психологічна енциклопедія. Академвидав. 427 с.
6. Brehony, K. (2004). A new education for a new era: the contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the disciplinary field of education 1921–1938. International Journal of the History of Education, 40(5-6), 733–755. <https://doi.org/10.1080/0030923042000293742>
7. Forster, M. (2018). Herder's Philosophy. Oxford University Press.



8. Isaacs, B. (2012). Understanding the Montessori Approach: Early Years Education in Practice. David Fulton.

9. Knutsen, T. L. (1994). Re-reading Rousseau in the Post-Cold War. Journal of Peace Research, 31(3), 247–262.

10. Nitkin, K., Ready, D., & Bowers, A. (2022). Blended and personalized learning for higher education students. Frontiers in Education, 7, 646471. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.646471>

11. Trends of Adaptive/Personalized Learning and Intelligent Tutoring Systems in Mathematics: A Review (2010–2022). (2022). Proceedings, 55(1), 34–45. <https://doi.org/10.3390/proceedings2022055034>

12. Westbrook, R. B. (1991). John Dewey and American Democracy. Cornell University Press.

**Харченко Алла,
Хмельницький**

САМООСВІТА ПЕДАГОГА ЯК УМОВА ПІДВИЩЕННЯ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У сучасному освітньому просторі, де якість дошкільної освіти визнається ключовим фактором формування особистості та підготовки до навчання впродовж життя, роль висококомпетентних педагогів-дошкільників набуває особливого значення. Саме тому величезної актуальності набуває проблема неперервної педагогічної освіти, яка досить тісно пов'язана з професійним саморозвитком. Від вихователя дошкільного закладу буде залежати подальше бажання дітей навчатися, адже саме тут вихованці отримують перше уявлення про освітній процес. Основною характеристикою саморозвитку є свідомо якісна зміна самого себе, яка є головним внутрішнім механізмом індивідуально-особистісного розвитку, а під професійним саморозвитком особистості слід розуміти активний, свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної компетентності.

В статті характеризуються структурні елементи професійного саморозвитку вихователя дошкільного закладу: самосвідомість, самооцінку, самоорганізацію та самоврядування. Професійний саморозвиток вихователя дошкільного закладу сприяє формуванню його професійної гнучкості і мобільності, що дозволить фахівцеві адаптуватися до мінливих умов і змісту професійної праці, а також створить умови для успішної самореалізації особистості. У цьому контексті, з'ясування сутності особистісно-професійної компетентності педагога-дошкільника, її складових та шляхів розвитку в умовах інноваційних змін є надзвичайно актуальним.

Ключові слова: *інноваційний розвиток, особистісно-професійний розвиток, самоосвіта, підвищення кваліфікації, самооцінка, самоорганізація, саморозвиток, самоменеджмент, професійна рефлексія.*



Педагог нової формації – це передусім особистість, яка неперервно працює над своїм розвитком, самовдосконаленням, відкрита для всього нового, має власні творчі здобутки, вміє добирати найбільш ефективні прийоми, засоби, технології навчання та виховання для реалізації поставлених завдань, легко відмовляється від штампів і стереотипів в освітній роботі і в житті загалом.

Проблема особистісно-професійного саморозвитку педагога була об'єктом досліджень багатьох вітчизняних та іноземних науковців, педагогів, психологів. Так С. Кузікова, наводить, на нашу думку, найточніше визначення поняття «особистісний саморозвиток», що визначається як «свідома, цілеспрямована і самокерована активність особистості, мета якої полягає у самозміні в позитивному напрямі, що й забезпечує особистісне зростання, самовдосконалення» [4, с. 175]. У Л.Передерій, С.Крамаренко визначено структуру професійного саморозвитку вихователя закладу дошкільної освіти, що може складатися з чотирьох компонентів:

- 1) самосвідомості, що включає ставлення вихователя до себе як до професіонала своєї справи, усвідомлення себе, своїх інтересів і переживань;
- 2) самооцінки, що характеризується розумінням власних особистих і професійних якостей, їх об'єктивною оцінкою;
- 3) самоорганізації, що виявляється в оцінці, контролі, аналізі вихователем себе як суб'єкта діяльності; регуляції дій, доцільності їх вибору; постановці цілей і обранні від-повідних практичних дій для їх досягнення;
- 4) самоврядування, що включає рефлексію власної педагогічної діяльності та прогнозування результатів [5, с. 84].

Прагнучи до інтеграції з європейським співтовариством, наша держава реформує систему освіти, спрямовуючи освітню політику на розвиток особистих і професійних компетентностей педагогічних працівників, актуальних у сучасному світі.

Так, у професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти», затвердженому Наказом Міністерства економіки України № 755-21 від 19 жовтня 2021 р., з поміж професійних компетентностей визначена ключова – «Професійний розвиток та самовдосконалення», що передбачає здатність до навчання впродовж життя, і розглядається як здатність педагога до саморефлексії та самооцінювання власної педагогічної діяльності, трактується як уміння планувати і реалізовувати індивідуальний професійний розвиток і самоосвіту. Отже, держава дає вихователю право вибору видів і форм самоосвіти, право самостійно визначати траєкторію власного професійного розвитку [6].

Професійне самовдосконалення фахівця відбувається у двох взаємопов'язаних формах: самовиховання та самоосвіта, що доповнюють одна одну та визначають напрям професійного зростання особистості. Самовиховання є активною, цілеспрямованою діяльністю особистості, метою



якої є систематичне формування та розвиток у себе позитивних та усунення негативних якостей.

Змістом самоосвіти є оновлення та вдосконалення професійних знань, умінь і навичок для досягнення найвищого рівня професійної компетентності [5]. Однак проблема полягає в тому, що у більшості вихователів відсутня мотивація до системного й постійного особистісно-професійного саморозвитку, що пов'язане з нестабільною суспільно-політичною та економічною ситуацією в країні. Мотив – це спонукання людини до активності, пов'язане з намаганням задовольнити певні потреби. Внаслідок усвідомлення і переживання потреб у людини виникають певні спонукання до дій, унаслідок яких ці потреби задовольняються. Система мотивів, яка визначає конкретні форми діяльності або поведінки людини, називається мотивацією. Саморозвиток – усвідомлений та керований особистістю процес, у результаті якого відбувається удосконалення фізичного, розумового і морального потенціалу людини, розгортання її індивідуальності [1, с. 73].

Професійний саморозвиток – це свідома діяльність людини, спрямована на повну самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері, яку визначає її професія; розвиток у себе особистісних, професійно важливих якостей, загальних (інтелект) і спеціальних (професійних) творчих здібностей.

Професійний саморозвиток дослідники пов'язують із правильною постановкою і розв'язанням психологічних, педагогічних, організаційних і предметних завдань щодо себе й своєї професійної діяльності. Професійний саморозвиток здійснюється за допомогою механізмів самопізнання, самоорганізації, самоосвіти, самооцінки, саморегуляції як прагнення до самоактуалізації на основі розвитку професійного мислення, реалізації творчого потенціалу, різноманітних форм дослідницької діяльності та способів інтенсифікації цього процесу.

Мотивація педагога до здійснення професійного саморозвитку поділяється на зовнішню та внутрішню.

Самоосвіта – це самостійне поповнення знань із різних джерел з урахуванням інтересів, схильностей кожного педагога та об'єктивних потреб дошкільного закладу. Організація самоосвіти педагогів – одна з найважливіших індивідуальних форм методичної роботи та одна з форм підвищення їх кваліфікації. Тому основою роботи керівника ЗДО та вихователя-методиста з педагогами є вивчення та розвиток педагогічної майстерності кожного вихователя, стимулювання розвитку його творчого потенціалу, формування навичок самоаналізу, мотивації до самоосвіти, яка допомагає оновлювати зміст освітнього процесу в ЗДО, виходячи з вимог сьогодення. Основною формою удосконалення рівня професійної компетентності педагогічного працівника є професійне самовдосконалення шляхом цілеспрямованої і систематичної самоосвітньої діяльності. Суть самоосвіти: оволодіння технікою й культурою розумової праці; уміння долати



фахові інтелектуальні та практичні проблеми; уміння самостійно працювати як над особистісним самовдосконаленням, так і над професійним. Мотиви для самоосвіти й професійного самовдосконалення: професійний успіх; подолання професійних труднощів; професійне визнання; підвищення якості освітнього процесу; підвищення кваліфікаційної категорії; покращення матеріального стану; кар'єрний ріст. Підвищення професійної майстерності – обов'язок кожного сучасного педагога передбачає:

- систематично ознайомлюватися з психолого-педагогічною та фаховою методичною літературою, збирати відповідну інформацію;
- вивчати досвід колег, відвідувати їх заняття;
- поглиблено працювати над певною індивідуальною темою, проблемою самоосвіти, освітнім проектом;
- брати участь у різних формах методичної роботи;
- активізувати експериментально-пошукову діяльність;
- розробляти власні методики, системи, дидактичні матеріали;
- готувати статті, реферати, консультації, доповіді;
- обмінюватися досвідом роботи на сайті ЗДО;
- займатися видавничою діяльністю тощо.

Напрями індивідуальної самоосвітньої діяльності: індивідуальна робота – одна з основних форм самоосвіти, яка полягає у виборі індивідуальної проблемної теми з різних напрямів самоосвітньої діяльності. Індивідуальна тема самоосвіти має залежати від науково-методичної проблеми, над якою працює заклад дошкільної освіти, з урахуванням індивідуального досвіду та професійної майстерності кожного педагога. Індивідуальна проблема самоосвіти має бути актуальною і пов'язуватися з очікуваним результатом та спрямовуватися на досягнення якісно нових результатів освітньої роботи з дошкільниками. Можна об'єднати двох і більше педагогічних працівників роботою над індивідуальною проблемою близьких за тематикою.

Узагальнення результатів самоосвіти педагога:

Традиційні: доповідь; виступ на семінарі, педагогічній раді, на засіданні методичного об'єднання; розробка пакету навчально-плануючої документації; створення комплектів дидактичного, роздавального матеріалу з проблеми; створення пам'яток, порадників; створення збірників інструкційно-технологічних карток; створення збірників практичних, контрольних занять.

Інноваційні: портфоліо; освітній проект; розробка електронних занять, ігрових посібників; розробка пакету тестового матеріалу на електронних носіях; створення особистої web-сторінки; створення електронного каталогу літератури; створення слайдової презентації з проблеми; створення електронного навчально-методичного посібника; тощо.

Науково-методичні: методичний посібник; авторська програма; навчальний посібник; методичні рекомендації; методичний чи діагностичний кейс; створення термінологічного словника; творчий звіт; видавнича діяльність (статті до фахових видань, публікації, обмін досвідом на сайті ЗДО); науково-методична розробка.



Важливою умовою забезпечення ефективного розвитку особистісно-професійної компетентності педагога-дошкільника, як показника професійного зростання є проектування освітнього процесу на основі:

- організації навчання на основі діяльнісного підходу (тренінги, ділові ігри, диспути, дискусії, діалоги, використання новітніх технологій);
- використання конкретних педагогічних ситуацій як метод відпрацювання ключових компетентностей;
- використання різних форм проходження підвищення кваліфікації (очна, заочна, індивідуальна, пролонгована);
- здійснення системи освітньої роботи з кадрами на місцях (консультування, проведення семінарів-практикумів, теоретичних семінарів);
- організація виїзних практичних занять, практики та практикумів, де педагоги набувають практичного досвіду, реалізуючи власні потреби.

Висновки. Можна констатувати, що професійний саморозвиток вихователя варто розглядати як активний процес самостворення особистості, який полягає у розвитку певних особистих і професійних якостей, які дозволять вихователю створити власний унікальний професійний простір, надають можливості для постійного професійного вдосконалення. Застосування інноваційних методів для професійного саморозвитку вихователя дошкільного закладу сприятиме розвитку вмінь вихователів знаходити нестандартні підходи до вирішення освітніх проблем; вмінню розробляти нові методи, форми, прийоми, засоби освіти і виховання; вмінню трансформувати методичні рекомендації, теоретичні положення у конкретні педагогічні дії. Наразі важливо створити для вихователів такі умови, щоб кожен мав можливість будувати власний образ професійного «Я» і, аналізуючи суперечність між «Я – реальним» та «Я – професійним», програмувати та здійснювати особистісно-професійний саморозвиток.

Список використаних джерел

1. Адольф В. А. Формування професійної компетентності педагога. Педагогіка. 2018. №1. С. 72–75.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція). Київ. 2021. 38с.
3. Закон України «Про дошкільну освіту» від 06.06.2024 № 3788-ІХ.
4. Кузікова С. Б. Феноменологія саморозвитку особистості: визначення поняття. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки. 2013. Т. 2, вип. 10 (91). С. 171–176.
5. Передерій Л. О., Крамаренко С. Г. Професійний саморозвиток вихователя дошкільного закладу як необхідний складник його професійної компетентності. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноо-світній школах. 2020. № 73, т. 1. С. 82–85.
6. «Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти»» від 19.10.2021 № 755-21.



РОЗДІЛ 3

Компетентнісний підхід та його місце в умовах організації освітнього процесу

Варга Леся,
Мукачєво

ЦИФРОВІ РЕСУРСИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ТА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ І КРАЇНОЗНАВСТВА НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇН

Автор піднімає питання використання цифрових ресурсів у процесі навчання німецької мови як іноземної та країнознавства німецькомовних країн. У статті розглянуто дидактичний потенціал автентичних онлайн-джерел, відеоресурсів, інтерактивних карт, віртуальних екскурсій, цифрових архівів та освітніх платформ для формування іншомовної комунікативної й міжкультурної компетентностей студентів. Обґрунтовано доцільність інтеграції країнознавчого змісту в практичні заняття з німецької мови через комунікативні, медіаційні, дослідницькі та рефлексивні завдання. Акцентовано увагу на ролі викладача в доборі, методичній адаптації та критичному оцінюванні цифрового контенту відповідно до мовного рівня, навчальної мети й професійної підготовки майбутніх педагогів.

Ключові слова: цифрові ресурси, німецька мова як іноземна, країнознавство німецькомовних країн, іншомовна комунікативна компетентність, міжкультурна компетентність, автентичні матеріали, майбутні педагоги, цифрова дидактика.

Сучасна іншомовна освіта розвивається в умовах інтенсивної цифровізації, що суттєво впливає на зміст, форми й методи навчання іноземних мов. Особливо відчутними ці зміни є у процесі викладання німецької мови як іноземної, де цифрові ресурси відкривають доступ до автентичного мовного й культурного середовища, актуальних матеріалів, мультимедійного контенту та інтерактивних форм навчальної діяльності. У цьому контексті навчання німецької мови доцільно розглядати у взаємозв'язку з країнознавчим компонентом, оскільки мовна підготовка неможлива без розуміння соціокультурного простору, у якому функціонує мова.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що дисципліни «Іноземна мова (німецька)» та «Країнознавство німецькомовних країн» мають спільну компетентнісну основу. Обидві дисципліни спрямовані на формування здатності здобувачів освіти користуватися німецькою мовою в різних ситуаціях спілкування, розуміти культурні реалії німецькомовного простору, працювати з автентичними джерелами, інтерпретувати соціальні й культурні



явища, а також здійснювати міжкультурну комунікацію. Саме тому цифрові ресурси можуть бути ефективним засобом інтеграції мовного, мовленнєвого, країнознавчого та міжкультурного компонентів навчання.

Метою статті є обґрунтування дидактичного потенціалу цифрових ресурсів у формуванні іншомовної комунікативної та міжкультурної компетентностей студентів у процесі навчання німецької мови і країнознавства німецькомовних країн.

Проблема формування іншомовної комунікативної компетентності є однією з центральних у сучасній методиці навчання іноземних мов. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти та Супровідному томі до них мовець розглядається як соціальний агент, здатний діяти в різних комунікативних ситуаціях, здійснювати медіацію, взаємодіяти в багатомовному й багатокультурному середовищі [2]. Це положення є особливо важливим для навчання німецької мови, адже володіння мовою передбачає не лише знання лексики й граматики, а й уміння розуміти культурний контекст, добирати мовні засоби відповідно до ситуації та інтерпретувати іншомовний зміст. Міжкультурна компетентність у цьому контексті виступає невід'ємною складовою іншомовної підготовки.

М. Байрам розглядає міжкультурну комунікативну компетентність як поєднання знань, умінь інтерпретації та взаємодії, відкритості до іншого, здатності до критичного осмислення власної й іншої культури [1]. Отже, країнознавчий матеріал не повинен бути лише додатковою інформацією до мовного курсу. Він має виконувати функцію змістової основи для формування мовленнєвих умінь, критичного мислення, культурної рефлексії та здатності до міжкультурного діалогу.

У процесі навчання німецької мови цифрові ресурси створюють умови для роботи з автентичним матеріалом, який може бути використаний для розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності. Тексти з офіційних сайтів, відеофрагменти, інфографіка, інтерактивні карти, віртуальні екскурсії, сторінки музеїв, університетів, медіа й культурних інституцій можуть стати основою для читання, аудіювання, усного обговорення, письмових висловлювань, проектної роботи та медіаційних завдань. Таким чином, цифрові ресурси виконують не лише інформаційну, а й комунікативно-дидактичну функцію.

Однією з головних переваг цифрових ресурсів є доступ до актуальних автентичних матеріалів. Для навчання німецької мови й країнознавства особливо цінними є офіційні сайти державних установ, освітні портали, сторінки університетів, музеїв, туристичних організацій, медіа, культурних інституцій та міжнародних організацій. Наприклад, портал Tatsachen über Deutschland подає актуальну інформацію про політичний устрій, суспільство, економіку, культуру, освіту й міжнародну роль Німеччини [3]. Портал Deutschland.de пропонує матеріали про сучасне життя Німеччини, культуру, політику, довкілля, освіту та суспільні тенденції [4]. Такі ресурси дають змогу



працювати з живим мовним матеріалом, який водночас має виразний країнознавчий зміст.

Використання автентичних цифрових джерел має важливе методичне значення. По-перше, студенти отримують доступ до сучасної інформації, яка швидше оновлюється порівняно з друкованими підручниками. По-друге, вони бачать реальне функціонування німецької мови в інформаційному, освітньому, культурному й суспільному просторі. По-третє, вони вчаться працювати з різними типами текстів: інформаційними статтями, інтерв'ю, інфографікою, відео, інтерактивними картами, статистичними матеріалами, офіційними повідомленнями. Це розвиває не лише мовні вміння, а й інформаційну, медійну та міжкультурну грамотність.

Особливе місце у навчанні німецької мови й країнознавства посідають ресурси Goethe-Institut. Портал Deutschstunde пропонує матеріали для викладачів німецької мови, зокрема дидактичні розробки, ідеї для занять, матеріали з методики, культури й країнознавства [5]. Практичні матеріали Goethe-Institut щодо віртуального культурного навчання показують, що ознайомлення з DACH-простором може відбуватися навіть поза межами німецькомовних країн через цифрові формати, онлайн-ресурси та завдання на інтерпретацію культурних значень [6]. Це особливо актуально для студентів, які не завжди мають можливість безпосереднього занурення в мовне середовище.

Цифрові ресурси дають змогу реалізувати принцип DACHL, тобто розглядати німецькомовний простір не лише через Німеччину, а й через Австрію, Швейцарію та Ліхтенштейн. Для дисципліни «Іноземна мова (німецька)» це важливо тому, що студенти мають усвідомлювати варіативність німецькомовного простору, регіональні особливості лексики, мовленнєвого етикету, соціальних практик і культурних кодів. Для дисципліни «Країнознавство німецькомовних країн» принцип DACHL дає змогу уникнути звуження змісту лише до Німеччини та забезпечити ширше розуміння німецькомовного світу.

Ефективним напрямом використання цифрових ресурсів є робота з інтерактивними картами. Під час вивчення тем, пов'язаних із географією, федеральним устроєм, економічними регіонами, туристичними центрами або культурними пам'ятками, студенти можуть аналізувати просторову інформацію, порівнювати регіони, встановлювати зв'язки між географічним положенням, історичним розвитком і сучасним соціально-економічним профілем території. На практичних заняттях з німецької мови така робота може супроводжуватися завданнями на опис карти, формулювання запитань, підготовку короткого повідомлення, проведення мініпрезентації або рольової гри.

Віртуальні екскурсії та онлайн-музеї також мають значний дидактичний потенціал. Вони дають змогу створити ефект присутності, візуалізувати культурні об'єкти, активізувати емоційне сприйняття та організувати комунікативні завдання. Наприклад, під час вивчення теми «Міста Німеччини» або «Культурне життя німецькомовних країн» студенти можуть



здійснити віртуальний тур музеєм чи містом, описати об'єкт німецькою мовою, підготувати мініекскурсію, створити глосарій культурно маркованої лексики або порівняти принципи презентації культурної спадщини в Німеччині та Україні.

Відеоресурси є особливо ефективними для розвитку іншомовної та міжкультурної компетентностей, оскільки вони демонструють не лише мовний матеріал, а й невербальні елементи комунікації, інтонацію, поведінкові моделі, простір, візуальні символи та соціальні контексти. Короткі відео про міста, свята, освітню систему, студентське життя, екологічні практики, політичні інституції або культурні події можуть бути основою для завдань на прогнозування, розуміння, аналіз, порівняння й дискусію. Важливо, щоб робота з відео не обмежувалася пасивним переглядом. Студенти мають виконувати конкретні мовленнєві дії: визначати ключову інформацію, пояснювати культурні реалії, формулювати запитання, порівнювати з власним досвідом, створювати усний або письмовий коментар.

Цифрові ресурси сприяють розвитку медіаційних умінь студентів. У межах навчання німецької мови та країнознавства медіація може реалізовуватися як передавання змісту німецькомовного джерела українською мовою, створення короткої довідки для іншої аудиторії, пояснення культурної реалії, укладання двомовного глосарія, адаптація складного тексту до рівня молодших студентів або підготовка навчального завдання на основі автентичного матеріалу. Така діяльність відповідає сучасному розумінню мовця як соціального агента, здатного посередничати між текстами, культурами та адресатами [2].

Важливим методичним завданням є розвиток критичного мислення під час роботи з цифровими джерелами. Велика кількість інформації в інтернеті не гарантує її достовірності, повноти чи методичної придатності. Тому студенти мають навчитися оцінювати джерело за такими критеріями: авторитетність, актуальність, мета публікації, мовна складність, наявність фактів і статистики, культурна репрезентативність, потенційна упередженість. Для майбутніх учителів це особливо важливо, адже вони повинні вміти не лише користуватися цифровими ресурсами, а й добирати їх для навчальних цілей.

Доцільним є використання цифрових ресурсів у межах проектного навчання. Наприклад, студенти можуть підготувати мініпроекти «Берлін як місто пам'яті», «Освіта в Німеччині та Україні: порівняльний аналіз», «Культурні символи Австрії», «Швейцарська модель багатомовності», «Екологічна політика німецькомовних країн», «Університетські міста Німеччини». У процесі виконання таких проєктів студенти працюють із цифровими джерелами, добирають інформацію, аналізують матеріали, оформлюють результати у вигляді презентацій, інфографіки, відеокоментарів або навчальних завдань. Це формує дослідницькі, комунікативні, цифрові й міжкультурні вміння.



Особливо ефективним є поєднання цифрових ресурсів із завданнями порівняльно-культурного аналізу. Наприклад, студенти можуть порівнювати структуру офіційних сайтів університетів Німеччини та України, способи представлення туристичної інформації на сайтах міст, висвітлення теми сталого розвитку в німецькомовних медіа, особливості комунікації державних інституцій із громадянами. Такі завдання допомагають бачити культуру не як набір ізольованих фактів, а як систему соціальних практик, цінностей і комунікативних моделей. Водночас вони дають змогу активно використовувати німецьку мову як засіб аналізу, обговорення та презентації результатів. Цифрові ресурси також можуть використовуватися для організації самостійної роботи студентів. Викладач може запропонувати студентам попередньо опрацювати відео, статтю, карту або інфографіку, а на занятті організувати обговорення, аналіз, групову роботу чи презентацію результатів. Такий формат наближений до моделі змішаного навчання, у якій інформаційний компонент частково переноситься в самостійну діяльність, а аудиторний час використовується для активної взаємодії. Це підвищує відповідальність студентів за власне навчання та сприяє формуванню автономії.

Окрему увагу варто приділити створенню студентами власних цифрових продуктів. У межах курсу німецької мови й країнознавства майбутні педагоги можуть створювати інтерактивні плакати, ментальні карти, презентації, вікторини, цифрові словники, тематичні добірки ресурсів, маршрути віртуальних екскурсій, завдання до відео, мінікурси або робочі аркуші. Така діяльність має подвійний результат: студенти засвоюють країнознавчий зміст і водночас розвивають іншомовні мовленнєві вміння, цифрову грамотність та досвід розроблення дидактичних матеріалів, що є важливою складовою професійної підготовки майбутнього вчителя.

У викладанні німецької мови та країнознавства цифрові ресурси доцільно поєднувати з інтерактивними методами: дискусіями, дебатами, рольовими іграми, кейсами, методом критичного інциденту, груповими дослідженнями. Наприклад, після перегляду відео про систему освіти Німеччини студенти можуть провести дискусію про переваги й виклики різних освітніх моделей. Після роботи з матеріалами про міграцію або багатомовність — проаналізувати кейс міжкультурної комунікації. Після віртуальної екскурсії містом — підготувати рольову гру «екскурсовод — туристи — журналіст». У такий спосіб цифровий контент стає основою для активної мовленнєвої та міжкультурної діяльності.

Роль викладача в умовах використання цифрових ресурсів суттєво змінюється. Він уже не є єдиним джерелом країнознавчої інформації, однак саме він визначає навчальну мету, добирає надійні ресурси, адаптує завдання до рівня студентів, організовує комунікацію, спрямовує рефлексію й оцінює результати. Викладач має допомогти студентам перейти від поверхового пошуку інформації до осмисленого аналізу мовного та культурного змісту. Без методичної рамки цифрові ресурси можуть



перетворитися лише на ілюстративний матеріал, тоді як їхній потенціал полягає саме у створенні умов для активної комунікації, інтерпретації та взаємодії.

Водночас використання цифрових ресурсів має певні ризики. Серед них — інформаційне перевантаження, фрагментарність знань, некритичне копіювання матеріалів, залежність від автоматичного перекладу, поверхове сприйняття культури через візуальні стереотипи. Для подолання цих ризиків необхідно формулювати чіткі навчальні завдання, обмежувати кількість ресурсів, визначати критерії оцінювання, вимагати посилання на джерела, включати етап рефлексії та заохочувати студентів до самостійного висновку.

У контексті професійної підготовки майбутніх педагогів важливо, щоб студенти не лише користувалися цифровими матеріалами, а й усвідомлювали їхню дидактичну цінність. Після виконання завдання доцільно обговорити, для якого рівня володіння мовою воно підходить, які компетентності формує, як його можна адаптувати для учнів або студентів, які труднощі можуть виникнути, які цифрові інструменти є найбільш доцільними. Така методична рефлексія сприяє розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.

Отже, цифрові ресурси у процесі навчання німецької мови і країнознавства німецькомовних країн мають значний дидактичний потенціал. Вони забезпечують доступ до актуального автентичного матеріалу, створюють умови для розвитку іншомовної комунікативної компетентності, міжкультурного аналізу, медіаційних умінь, критичного мислення, інформаційної грамотності та професійно-методичної підготовки майбутніх педагогів. Їх ефективність залежить від педагогічно обґрунтованого добору, чіткого формулювання завдань і включення цифрового контенту в систему мовленнєвої, дослідницької та рефлексивної діяльності студентів.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Використання цифрових ресурсів у процесі навчання німецької мови і країнознавства німецькомовних країн є ефективним засобом формування іншомовної комунікативної та міжкультурної компетентностей студентів. Автентичні онлайн-джерела, відеоресурси, інтерактивні карти, віртуальні екскурсії, цифрові архіви, освітні платформи та мультимедійні матеріали дають змогу інтегрувати мовну й країнознавчу підготовку в єдиний навчальний процес.

Доведено, що країнознавчий цифровий контент може бути використаний не лише для ознайомлення студентів із реаліями Німеччини, Австрії, Швейцарії та Ліхтенштейну, а й як повноцінний навчальний матеріал для розвитку читання, аудіювання, говоріння, письма, медіації, лексичної компетентності, критичного мислення та культурної рефлексії. Саме така інтеграція забезпечує безпосередній зв'язок теми дослідження з дисциплінами «Іноземна мова (німецька)» та «Країнознавство німецькомовних країн». Найбільш продуктивними є ті форми роботи, у яких цифрові ресурси поєднуються з комунікативними, медіаційними, порівняльно-культурними, дослідницькими й рефлексивними завданнями. Це



можуть бути аналіз автентичних текстів, робота з відео, віртуальні екскурсії, підготовка усних повідомлень, дискусії, рольові ігри, створення глосаріїв, мініпроектів, презентацій і власних дидактичних матеріалів.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні системи цифрово орієнтованих завдань для інтегрованого навчання німецької мови й країнознавства німецькомовних країн, створенні електронного банку автентичних матеріалів для майбутніх учителів іноземних мов та визначенні критеріїв оцінювання іншомовної комунікативної й міжкультурної компетентностей студентів у цифровому освітньому середовищі.

Список використаних джерел

1. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon : Multilingual Matters, 1997. 124 p.
2. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 278 p. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-companion-volume-and-its-language-versions>
3. Tatsachen über Deutschland. Das aktuelle Tatsachen-Portal über Deutschland. URL: <https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/de>
4. Deutschland.de. Key facts about Germany. 2025. URL: <https://www.deutschland.de/en/germany-facts-information-figures-worth-knowing>
5. Goethe-Institut. Deutschstunde — das Portal für DaF-Lehrkräfte. URL: <https://www.goethe.de/ins/ua/de/m/spr/unt.html>
6. Goethe-Institut. DACH erleben überall: Kulturelles Lernen virtuell. URL: <https://www.goethe.de/prj/dlp/de/magazin-sprache/23009865.html>
7. Goethe-Institut. Lernen und Lehren mit digitalen Medien im DaF-Unterricht. Digitaler Katalog. URL: https://www.goethe.de/resources/files/pdf357/digitalni_katalog_2023-v2.pdf
8. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
9. Редько В. Г. Дидактичні та методичні засади компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти. Київ : Педагогічна думка, 2017. 208 с.

Великодна Марія,
Суми

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИКИ

У статті розглядається проблема формування національної свідомості учнів засобами української музики як важливого чинника виховання патріотизму та громадянської ідентичності. Обґрунтовано



виховний потенціал музичного мистецтва, яке сприяє емоційному сприйняттю національних цінностей, історії та культурної спадщини українського народу. Наголошено, що систематичне використання музичного матеріалу на уроках і в позакласній роботі сприяє вихованню свідомого громадянина та патріота України.

Ключові слова: *національна свідомість, українська музика, музичне виховання, патріотизм, громадянська ідентичність, учні, духовний розвиток.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах розбудови української державності особливої актуальності набуває проблема формування національної свідомості підростаючого покоління. Освіта та виховання учнів повинні бути спрямовані не лише на засвоєння знань, а й на формування ціннісних орієнтацій, громадянської позиції та патріотизму. Важливу роль у цьому процесі відіграє мистецтво, зокрема українська музика, яка є потужним засобом емоційного впливу на особистість.

Аналіз останніх публікацій. Проблема національного виховання засобами мистецтва розглядається у працях багатьох науковців. Дослідники підкреслюють, що музичне мистецтво має значний потенціал у формуванні духовних цінностей і національної ідентичності учнів. Зокрема, у сучасних педагогічних дослідженнях доведено ефективність використання української пісенної творчості у процесі виховання національної свідомості та патріотичних почуттів [1; 2; 3].

Мета статті – обґрунтування ролі української музики як ефективного засобу формування національної свідомості учнів та визначення основних педагогічних умов її використання в освітньому процесі.

Виклад основного змісту. Формування національної свідомості учнів є одним із пріоритетних завдань сучасної української освіти, що зумовлено потребою виховання громадян із чіткою національною ідентичністю, патріотичними цінностями та усвідомленням власної причетності до історії й культури України. У сучасних умовах освітній процес має не лише забезпечувати засвоєння знань, а й сприяти становленню духовно зрілої особистості, здатної зберігати та примножувати національні традиції.

Важливу роль у цьому процесі відіграє інтеграція виховного потенціалу різних навчальних дисциплін, які формують у школярів ціннісне ставлення до Батьківщини, її мови, культури та історії. Через системну виховну роботу в закладах освіти створюються умови для розвитку патріотизму, громадянської свідомості та активної життєвої позиції учнів, що є основою становлення свідомого члена суспільства. В умовах суспільних змін, посилення глобалізаційних процесів та переосмислення духовних цінностей особливої актуальності набуває виховання у підростаючого покоління почуття патріотизму, любові до рідного краю та усвідомлення власної національної ідентичності. Освітній процес має сприяти не лише інтелектуальному розвитку учнів, а й формуванню їхніх морально-духовних орієнтирів.



Важливу роль у становленні національної свідомості відіграє мистецтво, яке є потужним засобом емоційно-ціннісного впливу на особистість. Серед різних видів мистецтва особливе місце посідає музика, оскільки вона здатна безпосередньо впливати на емоційну сферу людини, формувати її світогляд і ставлення до навколишньої дійсності. Українська музика, зокрема народна та професійна, є важливим носієм історичної пам'яті, культурних традицій і духовних цінностей українського народу. Науковець О. Маловиця підкреслює, що музичне мистецтво відображає історичний досвід нації, її світогляд, моральні ідеали та естетичні уявлення, формуючи цілісне уявлення про духовну спадщину поколінь [5]. Через музичні твори передається колективна пам'ять народу, його прагнення до свободи, любов до рідної землі та повага до традицій.

Українська народна музика є особливо цінним джерелом збереження етнокультурної спадщини, оскільки в ній задовані побут, звичаї, обряди та історичні події життя народу. Як зазначають науковці, саме народна пісня виконує функцію духовного виховання, формуючи у молодого покоління національну ідентичність та почуття причетності до історії свого народу [3]. Музика відіграє важливу роль у збереженні мовних традицій, оскільки через пісенну творчість передається багатство української мови, її образність, мелодійність та емоційна виразність. У народних і авторських творах закріплюються характерні мовні звороти, прислів'я, символи та фольклорні елементи, які формують мовну культуру особистості. Таким чином, музика виступає природним засобом опанування рідної мови та її збереження для майбутніх поколінь. Крім того, музичне мистецтво сприяє збереженню моральних і культурних традицій, адже в піснях відображаються цінності, норми поведінки, уявлення про добро і зло, честь і гідність. Через покоління передаються духовні орієнтири народу, його історичний досвід та культурна спадщина. Саме тому музика є не лише видом мистецтва, а й важливим виховним засобом, що забезпечує тяглість культурної пам'яті та національної ідентичності.

Професійна українська музика, у свою чергу, розвиває та переосмислює народні традиції у сучасному мистецькому контексті. Творчість українських композиторів поєднує національні музичні інтонації з новими художніми формами, збагачуючи духовний простір суспільства. Це сприяє утвердженню національної самобутності та популяризації української культури у світовому культурному просторі [2].

Отже, українська музика як цілісне явище є важливим засобом збереження та передання історичної пам'яті, культурних традицій і духовних цінностей народу. Її виховний потенціал є надзвичайно значущим у процесі формування національної свідомості та духовного розвитку особистості. Українська музична спадщина відображає багатовіковий досвід народу, його боротьбу, працю, побут і прагнення до свободи. Через пісенну творчість учні долучаються до національної культури, глибше усвідомлюють її унікальність



та значущість. Саме музика сприяє формуванню емоційного зв'язку з рідною землею, виховує повагу до історії та культурних надбань України.

Отже, використання української музики в освітньому процесі є важливим педагогічним засобом формування національної свідомості учнів. Воно забезпечує гармонійне поєднання інтелектуального та емоційного розвитку особистості, сприяє вихованню патріотичних почуттів і формуванню активної громадянської позиції. Це визначає актуальність подальшого дослідження ролі музичного мистецтва у національному вихованні школярів.

Висновки. Отже, формування національної свідомості учнів є одним із ключових завдань сучасної української освіти, що набуває особливої значущості в умовах глобалізаційних викликів та трансформації суспільних цінностей. Освітній процес має бути спрямований на виховання патріотизму, усвідомлення власної національної ідентичності та поваги до культурної спадщини українського народу. Важливо, щоб навчання сприяло не лише інтелектуальному розвитку школярів, а й формуванню їхніх моральних та духовних орієнтирів.

У цьому контексті особливе місце посідає українська музика як ефективний засіб емоційно-ціннісного впливу на особистість. Вона допомагає учням глибше усвідомити історичний досвід народу, його традиції, боротьбу та духовні ідеали. Завдяки музичному мистецтву формується емоційний зв'язок із рідною культурою, що сприяє вихованню любові до рідного краю та гордості за свій народ. Таким чином, українська музика виступає важливим чинником становлення національно свідомої особистості.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості: навчально-методичний посібник. Київ: Либідь, 2015.
2. Василевська-Скупа Л. П. Українська музична педагогіка: теорія і практика. Київ, 2019.
3. Василевська-Скупа Л. П., Швець І. Б., Остапчук Л. О. Шляхи формування національної самосвідомості підростаючого покоління засобами українського музичного мистецтва. 2022.
4. Колесникова Л. Л. Вплив поетичного тексту на формування національної свідомості учнів. 2015.
5. Маловиця О. М. Музичне мистецтво у формуванні національної свідомості школярів. Харків, 2020.
6. Пироженко Т. Технологія ефективної взаємодії. Палітра педагога. 2016 № 6. 15-18 с.
7. Формування естетичного смаку в учнів засобами української музики. Пометун О.І., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ, 2002.
8. Ярошевська Л. В. Ефективні прийоми виховання національної свідомості студентської молоді засобами музичного мистецтва.



Гарапко Віталія,
Варга Константин,
Мукачєво

UNIVERSITY PREPARATION OF FUTURE ECONOMIC SPECIALISTS USING DIGITAL TECHNOLOGIES

The rapid advancement of digital technologies is reshaping the educational landscape, particularly in the field of economics. Universities are increasingly integrating digital tools and platforms to prepare future economists for a technology-driven world. This paper explores the role of digital technologies in university-level economics education, emphasizing their impact on skill development, teaching methodologies, and student engagement. The discussion is supported by recent research and case studies that highlight the effectiveness of digital technologies in fostering analytical, collaborative, and practical competencies in future economic specialists. Digital technologies are transforming the world economy, and universities must adapt their teaching methods to prepare students for this new reality. This article discusses the use of digital technologies in the university preparation of future economists. It argues that digital technologies can be used to improve the quality of teaching, enhance student learning, and prepare students for the challenges of the digital economy.

Key words: economic specialists, digital technologies, university education, teaching methodologies.

The global economy is becoming increasingly digitalized, requiring economists to possess advanced technological competencies alongside traditional economic expertise. Universities play a critical role in equipping future economists with the skills needed to navigate this evolving landscape. Digital technologies, such as big data analytics, artificial intelligence (AI), online learning platforms, and simulation tools, are revolutionizing how economics is taught and learned[2]. This paper examines how these tools are being utilized in university settings to enhance the educational experience and better prepare students for their professional careers. The world economy is becoming increasingly digital. This is due to the rapid development of new technologies, such as artificial intelligence, the Internet of Things, and blockchain [5]. As a result, the skills required for success in the economy are also changing. Economy specialists need to be able to understand and analyze the impact of digital technologies on the economy. They also need to be able to use digital tools to collect, analyze, and visualize data.

Ukrainian education policy acknowledges the growing importance of digital technologies because digital technologies offer numerous benefits for teaching and learning in economics, including the following: interactivity, data analytics, live simulations, AI learning. Online platforms such as Moodle, Blackboard, and Coursera enable interactive learning by providing access to multimedia content, discussion forums, and real-time feedback. According to Bond et al. [3], these



platforms increase student engagement and improve knowledge retention by fostering active participation. Economist specialists rely heavily on data for analysis and decision-making. Tools like R, Python, and Tableau are becoming integral to economics curricula, allowing students to analyze real-world data sets. A study by Liu et al. [9] found that incorporating data analytics tools into coursework significantly enhances students' quantitative and analytical skills. Simulation tools such as Stata, EViews, and dynamic modeling software enable students to explore complex economic phenomena. These tools help bridge the gap between theory and practice by allowing students to experiment with economic models in a controlled environment [8]. AI-powered tools are being used to personalize learning experiences. Adaptive learning platforms, such as Knewton and Smart Sparrow, tailor content to individual students' strengths and weaknesses, facilitating a more effective learning process [4].

The integration of digital technologies necessitates a shift in teaching methodologies. Traditional lecture-based approaches are being complemented or replaced by innovative strategies such as: flipped classrooms, blended learning and gamification. Instructors use video lectures and online resources to deliver theoretical content, allowing in-class time for discussions, problem-solving, and collaborative projects [2]. Combining face-to-face instruction with online components enables flexibility and caters to diverse learning preferences [6]. The use of game-like elements in learning, such as badges, leaderboards, and challenges, has been shown to increase motivation and engagement in economics courses [7].

Digital technologies can be used in a variety of ways to improve the university preparation of future economist specialists. These include: online learning, data analysis, simulations, collaboration. Online learning platforms can be used to deliver lectures, assignments, and other learning materials. This can make it easier for students to access learning resources and learn at their own pace. Digital tools can be used to collect, analyze, and visualize data. This can help students to develop the skills they need to understand and analyze economic data. Simulation software can be used to create realistic economic models [10]. This can help students to understand how the economy works and to develop their decision-making skills. Digital tools can be used to facilitate collaboration between students and faculty. This can help students to develop their teamwork and communication skills.

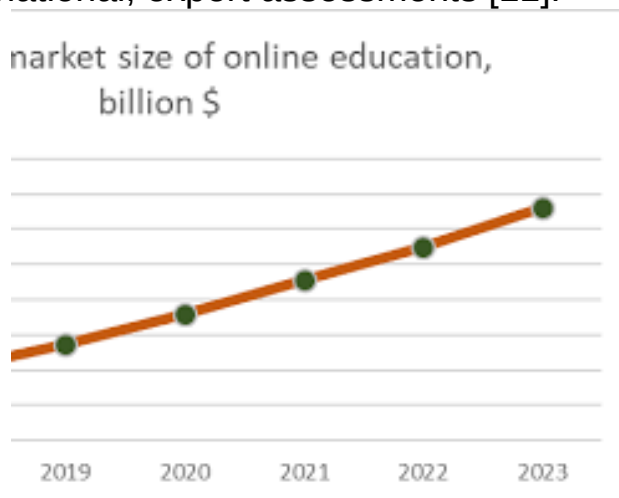
Ukrainian education policy acknowledges the growing importance of digital technologies. The digital transformation of Ukraine's educational landscape relies on a coordinated effort between two key state authorities: the Ministry of Education and Science and the Ministry of Digital Transformation. As the central governing body, the Ministry of Education and Science is responsible for designing and executing national educational programs, leveraging modern technologies and best practices to meet contemporary societal and systemic demands. Complementing this mission, the Ministry of Digital Transformation drives the "Digitization of Education (e-Literacy)" initiative. This specialized body



focuses on expanding the National Digital Literacy Platform and establishing a comprehensive legislative and regulatory framework to standardize and advance digital literacy nationwide [12]. There is a range of terms used, reflecting the evolving nature of digital education. A clear, unified definition of "digital education" is still under development. The emphasis is on developing student competence in the responsible and effective use of digital tools for learning. Many Ukrainian universities likely utilize online learning platforms (like Moodle, Canvas) for course materials, assignments, and online discussions. Economics students likely use statistical software (like R, Stata, Python) and data visualization tools for research projects and coursework. Ukrainian universities likely provide access to online databases, e-books, and research articles. The use of digital technologies in education is constantly evolving in Ukraine [1].

While digital technologies offer numerous advantages, their implementation is not without challenges. Issues such as the digital divide, resistance to change among educators, and concerns about data privacy must be addressed. Furthermore, ensuring that students develop critical thinking and ethical decision-making skills remains a priority, as these competencies are essential in the digital age.

The Global Market Size Online Education (From 2020 to 2023 Calculated Values with Average Annual Growth at the Level) 8, 2%. Source: Global Market Insights, Education International, expert assessments [11]:



There are many benefits to using digital technologies in the university preparation of future economy specialists. These include: digital technologies can be used to create more engaging and interactive learning experiences; digital technologies can help students to learn more effectively and efficiently; digital technologies can help students to develop the skills they need to succeed in the digital economy.

References

1. ДНТБ України. URL: <https://dntb.gov.ua/en/holdings-en/e-resources-en/electronic-resources> (дата звернення: 12.05.2026).
2. Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. ASEE National Conference Proceedings.



3. Bond, M., Marín, V. I., Dolch, C., Bedenlier, S., & Zawacki-Richter, O. (2021). Digital transformation in higher education: A framework for implementing digital tools in teaching and learning. *Education and Information Technologies*, 26(3), 2451-2476.
4. Chen, H., Liu, X., & Zhao, J. (2022). Personalized learning using AI: Insights from adaptive learning platforms. *Journal of Educational Technology Research*, 15(2), 129-141.
5. Duflo, E., Banerjee, A., & Kremer, M. (2020). *Leveraging technology in development economics education*. MIT Press.
6. Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass.
7. Huang, W. H.-Y., & Soman, D. (2013). *Gamification of education*. University of Toronto Research Report.
8. Johnson, P., & Wilson, T. (2019). The role of simulations in economics education: A case study approach. *Journal of Economic Education*, 50(4), 350-360.
9. Liu, Y., Zhang, Z., & Wang, X. (2020). Enhancing analytical skills in economics education through big data tools. *Computers in Human Behavior*, 112(5), 106474.
10. Smith, M., Jones, L., & Patel, R. (2021). Integrating data science into economics curricula: Lessons from Oxford. *Economics of Education Review*, 84(2), 101-115.
11. The Research Gate. URL: https://www.researchgate.net/figure/The-Global-Market-Size-Online-Education-From-2020-to-2023-Calculated-Values-with-Average_fig1_365203248 (дата звернення: 07.05.2026).
12. Ukraine|Technology|Education. URL: <https://education-profiles.org/europe-and-northern-america/ukraine/~technology> (дата звернення: 19.05.2026).

Довженко Людмила,
Суми

НАВЧАННЯ І РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКІВ ЗА ДОПОМОГОЮ КОВРОЛІНОГРАФА ТА ФЕТРОВИХ ДИДАКТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ

У статті розглядаються особливості використання ковролінографа як сучасного дидактичного засобу в закладі дошкільної освіти. Висвітлено його роль у розвитку мовлення, мислення, уяви та сенсорних процесів дітей. Обґрунтовано педагогічну доцільність застосування ковролінографа в контексті діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів.

Ключові слова: ковролінограф, дошкільна освіта, дидактичні засоби, інноваційні технології, розвиток дитини.

Постановка проблеми. Сучасна дошкільна освіта орієнтується на використання інноваційних засобів навчання, які сприяють всебічному розвитку дитини, активізації її пізнавальної діяльності та формуванню базових компетентностей. Особливої уваги потребує впровадження наочних і



тактильних матеріалів, що забезпечують ефективне засвоєння знань через гру та практичну діяльність. У цьому контексті важливе місце посідають ковролінограф та фетрові дидактичні матеріали, які є доступними, універсальними та цікавими для дітей дошкільного віку.

Використання ковролінографа та фетрових матеріалів у навчально-виховному процесі сприяє розвитку дрібної моторики, мовлення, уваги, мислення та уяви дошкільників. Завдяки їхній наочності та можливості багаторазового використання діти активно залучаються до навчального процесу, вчаться взаємодіяти, аналізувати та творити. Саме тому дослідження особливостей застосування цих дидактичних засобів є актуальним і важливим для сучасної педагогічної практики.

Аналіз останніх публікацій. На сторінках сучасних видань розповсюджується досвід роботи педагогів-новаторів. Такими були свого часу В. Сухомлинський, М. Монтессорі, С. Русова, Ш. Амонашвілі. Наразі в Україні шириться новаторський рух завдяки таким відомим іменам, як Л. Блудова, Н. Дернович, А. Шульга, М.Єфименко, Н. Гавриш, К. Крутій, Г.Ткаченко, Л. Шелестова та інші.

Мета статті – обґрунтувати навчання і розвиток дошкільників за допомогою ковролінографа та фетрових дидактичних матеріалів.

Виклад основного змісту. Ковролінограф належить до групи наочно-практичних засобів навчання, які забезпечують мультисенсорне сприйняття інформації. Його використання відповідає принципам інноваційної педагогіки, яка передбачає активну участь дитини в освітньому процесі.

У працях сучасних дослідників дошкільної освіти, зокрема Катерина Крутій та Наталія Гавриш, підкреслюється значення дидактичних засобів нового покоління, що сприяють розвитку мовлення, логічного мислення та творчості дітей.

Ковролінограф також широко використовується в контексті інноваційних технологій навчання, що підтверджується сучасними методичними розробками педагогів дошкільної освіти, де він розглядається як засіб розвитку пізнавальної та мовленнєвої активності дітей дошкільного віку.

Ковролінограф — це навчальна поверхня (зазвичай із ковроліну або подібного матеріалу), на якій за допомогою липучок або спеціальних кріплень розміщуються різні фігури, зображення, літери чи предмети. Він дозволяє змінювати навчальний матеріал багаторазово, створювати сюжетні композиції та моделювати різні ситуації під час занять. Наприклад, діти можуть складати казкові сюжети, вивчати цифри, букви або класифікувати предмети.

Ковролінограф як дидактичний засіб належить до групи наочно-практичних технологій, що широко застосовуються в дошкільній освіті для розвитку пізнавальної активності, мовлення та сенсорних функцій дитини. Його використання ґрунтується на положеннях культурно-історичної теорії розвитку дитини, сформульованої Лев Виготський, який підкреслював провідну роль діяльності та соціальної взаємодії у формуванні вищих



психічних функцій. У цьому контексті ковролінограф виступає як інструмент організації спільної діяльності дорослого і дитини, що сприяє переходу від наочно-дійового до образного мислення.

У наукових дослідженнях Сергій Рубінштейн та Олексій Леонтьєв підкреслюється значення діяльнісного підходу, відповідно до якого розвиток дитини відбувається у процесі активної практичної взаємодії з предметним середовищем. Ковролінограф у цьому випадку є засобом моделювання навчальних ситуацій, де дитина не лише сприймає інформацію, а й активно діє: розміщує елементи, змінює їх положення, створює сюжети та логічні зв'язки. Це забезпечує формування пізнавальних процесів, таких як увага, пам'ять, мислення та уява.

З позицій сучасної дошкільної педагогіки Катерина Крутій та Наталія Гавриш ковролінограф розглядається як інноваційний дидактичний засіб, що забезпечує інтеграцію гри та навчання. Він сприяє реалізації принципів дитиноцентризму, індивідуалізації та активного навчання. Використання фетрових елементів і сюжетних композицій дозволяє урізноманітнити освітній процес, підвищити мотивацію дітей та забезпечити емоційно позитивне навчальне середовище. Таким чином, ковролінограф є ефективним засобом розвитку дошкільників, який відповідає сучасним вимогам компетентнісного підходу в освіті.

Ковролінограф являє собою спеціальне полотно з ковроліну, на якому за допомогою липучок розміщуються дидактичні елементи (фігури, картинки, букви, цифри). Це дає змогу змінювати навчальний матеріал відповідно до теми заняття.

На практиці він використовується для:

- розвитку мовлення (складання речень, розповідей, казок);
- формування математичних уявлень (лічба, порівняння, класифікація);
- розвитку логічного мислення (побудова послідовностей);
- розвитку уяви та творчості (створення сюжетів).

Завдяки багаторазовому використанню елементів дитина активно включається в навчальний процес, що відповідає принципам активного навчання та ігрової діяльності.

Фетрові дидактичні матеріали — це набір м'яких елементів із фетру (фігурки, букви, цифри, тварини, предмети), які використовуються разом із ковролінографом або окремо. Вони приємні на дотик, безпечні та зручні у використанні, що особливо важливо для дітей дошкільного віку. Наприклад, діти можуть складати з фетрових елементів аплікації, вивчати кольори, форми або створювати тематичні композиції.

Фетрові дидактичні матеріали є важливим компонентом сучасного освітнього середовища, особливо в системі дошкільної та початкової освіти. Вони виготовляються з м'якого нетканого текстильного матеріалу — фетру, який характеризується безпекою, екологічністю, приємною тактильною поверхнею та високою зносостійкістю. Завдяки цим властивостям фетрові засоби навчання активно використовуються для розвитку дрібної моторики,



сенсорного сприйняття, мовлення та логічного мислення дітей. Їхня наочність і багатофункціональність забезпечують ефективне засвоєння навчального матеріалу через ігрову діяльність.

З педагогічної точки зору фетрові дидактичні матеріали виступають засобом реалізації особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів в освіті. Вони сприяють активізації пізнавальної діяльності дітей, формуванню навичок самостійного мислення, творчості та комунікації. Використання таких матеріалів дозволяє педагогу моделювати різноманітні навчальні ситуації, адаптовані до індивідуальних особливостей вихованців, що особливо важливо в інклюзивному освітньому середовищі. Крім того, фетрові посібники легко трансформуються, що забезпечує варіативність ігрових і навчальних завдань.

Практичне застосування фетрових дидактичних матеріалів охоплює широкий спектр освітніх напрямів: від навчання основ математики та мовлення до формування соціальних і побутових навичок. Вони можуть бути представлені у вигляді сюжетно-рольових ігор, інтерактивних панно, розвивальних килимків або тематичних комплектів. Ефективність їх використання підтверджується підвищенням мотивації дітей до навчання, покращенням концентрації уваги та розвитком емоційно-ціннісної сфери.

Завдяки використанню ковролінографа та фетрових матеріалів навчання стає більш цікавим, наочним і ефективним, адже поєднує гру, творчість і практичну діяльність дитини.

Висновки. Отже, ковролінограф та фетрові дидактичні матеріали — це сучасні наочні та тактильні засоби навчання, які широко використовуються у дошкільній освіті для організації ігрової, пізнавальної та розвивальної діяльності дітей.

Використання ковролінографа та фетрових дидактичних матеріалів у навчанні та розвитку дошкільників є ефективним засобом організації сучасного освітнього процесу. Вони забезпечують наочність, доступність і емоційну привабливість навчального матеріалу, що сприяє кращому засвоєнню знань дітьми дошкільного віку. Завдяки ігровому характеру діяльності діти активно залучаються до навчання та зберігають інтерес до пізнавальної роботи.

Застосування цих дидактичних засобів позитивно впливає на розвиток основних психічних процесів дошкільників, зокрема мислення, мовлення, уваги, пам'яті та уяви. Робота з ковролінографом і фетровими матеріалами також сприяє розвитку дрібної моторики, творчих здібностей і формуванню перших навчальних навичок. Діти вчаться аналізувати, порівнювати, класифікувати предмети, а також створювати власні сюжетні композиції.

Таким чином, ковролінограф і фетрові дидактичні матеріали є важливими інноваційними засобами у дошкільній освіті, що поєднують навчання, гру та творчість. Їх систематичне використання сприяє гармонійному розвитку дитини, формуванню пізнавальної активності та підготовці до подальшого навчання в школі.



Список використаних джерел

1. Булах К., Бутенко В. Використання нетрадиційних технік у ЗДО. Дошкільна освіта: від традицій до інновацій. Суми, 2022.
2. Гавриш Н. В. Дошкільна педагогіка: теорія і практика. К.: Освіта, 2019.
3. Карасьова К.В. Ігровий простір дитини. Київ: Шк. світ, 2011. 128с. (Бібліотека «Шкільного світу»).
4. Крутій К. Л. Сучасне дошкільня: інноваційні технології розвитку дитини. Запоріжжя, 2018.
5. Пироженко Т. Технологія ефективної взаємодії. Палітра педагога. 2016. № 6. С. 15-18.
6. Пометун О.І., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ., 2002.

Козлова Тамара,
Суми

БЛОКИ ДЬЕНЕША В РОЗВИТКУ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті розкрито сутність логічних блоків Дьєнеша як ефективного дидактичного засобу розвитку логіко-математичних здібностей дітей дошкільного віку. Проаналізовано їхню структуру, дидактичні можливості та педагогічні умови використання освітньому процесі закладів дошкільної освіти. Визначено вплив блоків на формування логічних операцій, пізнавальної активності та математичних уявлень дітей.

Ключові слова: дошкільники, блоки Дьєнеша, логіко-математичний розвиток, класифікація, мислення, дидактичні ігри.

Постановка проблеми. У сучасній системі дошкільної освіти особлива увага приділяється розвитку логіко-математичних здібностей дітей як важливої складової їхнього інтелектуального становлення. Формування елементарних математичних уявлень, уміння аналізувати, порівнювати, класифікувати та узагальнювати є основою подальшого успішного навчання в школі. У цьому контексті пошук ефективних засобів розвитку мислення дошкільників набуває особливої актуальності, що зумовлює інтерес до використання інноваційних дидактичних матеріалів.

Одним із таких ефективних засобів є блоки Дьєнеша — універсальний дидактичний матеріал, розроблений угорським математиком і психологом Золтаном Дьєнешем. Вони спрямовані на розвиток логічного мислення, сенсорного сприйняття та математичних уявлень у дітей дошкільного віку. Завдяки різноманітності ознак (форма, колір, розмір, товщина) блоки дають змогу організовувати ігрову діяльність, у процесі якої діти засвоюють базові логічні операції.



Використання блоків Дьенеша у педагогічній практиці сприяє формуванню у дошкільників умінь здійснювати класифікацію, встановлювати закономірності, порівнювати об'єкти та робити прості узагальнення. Ігровий характер роботи з цим матеріалом підвищує мотивацію дітей до навчання та забезпечує природний розвиток їхніх пізнавальних процесів. Таким чином, дослідження ролі блоків Дьенеша у розвитку логіко-математичних здібностей є важливим і своєчасним у контексті сучасної дошкільної освіти.

Аналіз останніх публікацій. На сторінках сучасних видань розповсюджується досвід роботи педагогів-новаторів. Наразі в Україні шириться новаторський рух завдяки таким відомим іменам, як Т. Котик, М.Монтессорі, Т. Поніманська та інші.

Мета статті – теоретичне обґрунтування значення блоків Дьенеша у розвитку логіко-математичних здібностей дошкільників та визначення особливостей їх використання в освітньому процесі закладів дошкільної освіти.

Виклад основного змісту. Сучасна дошкільна освіта спрямована на гармонійний розвиток дитини, де важливе місце займає не лише формування елементарних математичних знань, а й розвиток мисленнєвих процесів. Особлива увага приділяється становленню в дітей умінь логічно мислити, адже саме вони є основою подальшого успішного навчання у школі. Такий підхід забезпечує цілісний розвиток пізнавальної сфери дошкільника.

Важливим завданням освітнього процесу є формування у дітей здатності аналізувати та порівнювати різні об'єкти і явища. У процесі навчальної діяльності дошкільники вчаться виділяти суттєві ознаки предметів, знаходити спільні та відмінні характеристики, що сприяє розвитку спостережливості та уважності. Це допомагає їм краще розуміти навколишній світ і систематизувати отримані знання.

Крім того, значна увага приділяється розвитку вмінь узагальнювати та робити прості логічні висновки. Діти навчаються об'єднувати предмети за певними ознаками, встановлювати зв'язки між ними та формувати елементарні висновки. Усе це створює міцну основу для подальшого розвитку інтелектуальних здібностей і успішної адаптації до шкільного навчання. Формування цих навичок є основою подальшого успішного навчання у школі. У цьому контексті особливої актуальності набуває використання інноваційних дидактичних матеріалів, серед яких важливе місце займають блоки Дьенеша.

У науково-педагогічній літературі підкреслюється, що логічні блоки Дьенеша є ефективним засобом розвитку математичної компетентності дошкільників. Дослідники відзначають їх позитивний вплив на формування логічного мислення, сенсорного розвитку та пізнавальної активності дітей. Використання цього матеріалу дозволяє створювати умови для природного засвоєння логічних операцій через гру та практичну діяльність.

Блоки Дьенеша — це набір логічних геометричних фігур, які відрізняються за чотирма основними ознаками: формою, кольором, розміром



і товщиною. Така багатфакторність дозволяє організовувати різноманітні дидактичні ігри, спрямовані на розвиток у дітей умінь аналізувати об'єкти за певними властивостями.

У процесі роботи з блоками Дьенеша діти поступово опановують важливі логіко-математичні вміння. Вони вчаться класифікувати предмети за різними ознаками, такими як колір, форма, розмір і товщина, що допомагає їм усвідомлювати різноманітність об'єктів навколишнього світу та систематизувати їх. Такі вправи формують початкові уявлення про множини та їхні властивості.

Крім того, дошкільники навчаються знаходити спільні та відмінні характеристики предметів, що сприяє розвитку уважності та спостережливості. Порівнюючи об'єкти, діти вчаться виділяти суттєві ознаки та ігнорувати несуттєві, що є важливою передумовою розвитку логічного мислення. Це також допомагає їм краще орієнтуватися у завданнях, що потребують аналізу. Наступним етапом є формування вміння будувати логічні ряди та встановлювати закономірності. Діти вчаться помічати повторюваність ознак, продовжувати задані послідовності та створювати власні, що розвиває їхню здатність до узагальнення. Такі завдання стимулюють розвиток аналітичного мислення та математичних здібностей.

Ігровий характер діяльності з блоками Дьенеша є одним із ключових чинників, що забезпечує високу мотивацію та стійкий інтерес дітей до навчального процесу. У дошкільному віці саме гра виступає провідним видом діяльності, тому використання ігрових методів сприяє природному залученню дітей до навчання. Завдяки цьому процес засвоєння знань відбувається у доступній та зрозумілій для них формі.

Під час роботи з блоками Дьенеша дошкільники із задоволенням виконують різноманітні завдання, активно включаються в діяльність і проявляють ініціативу. Вони вчаться самостійно приймати рішення, знаходити способи розв'язання завдань та експериментувати з різними варіантами. Така активність сприяє розвитку самостійності, відповідальності та впевненості у власних можливостях. Крім того, ігровий підхід стимулює творчий розвиток дітей і формує позитивне ставлення до навчання. Завдяки емоційній залученості навчальний матеріал засвоюється легше та ефективніше, а пізнавальна діяльність набуває позитивного емоційного забарвлення. Це створює основу для подальшого успішного навчання та розвитку дитини.

Блоки Дьенеша є ефективним дидактичним матеріалом, який широко використовується у дошкільній освіті для розвитку логіко-математичних здібностей дітей. Вони сприяють формуванню уявлень про множини, класифікацію предметів за різними ознаками (форма, колір, розмір, товщина), а також розвитку елементарних логічних операцій. Завдяки ігровому характеру навчання діти легко засвоюють складні математичні поняття, не відчуваючи перевантаження.



У процесі роботи з блоками Дьєнеша у дошкільників активно розвиваються мислення, увага, пам'ять і здатність до аналізу та узагальнення. Діти вчаться порівнювати об'єкти, знаходити спільні та відмінні ознаки, групувати їх за певними правилами, а також встановлювати логічні зв'язки. Такі вправи формують основу для подальшого успішного опанування математики в школі та розвитку інтелектуальних здібностей загалом. Крім того, використання блоків Дьєнеша сприяє розвитку творчості, самостійності та вміння працювати за зразком і за власним задумом.

Ігрова діяльність із цим матеріалом стимулює пізнавальну активність дітей, формує інтерес до навчання та створює позитивну мотивацію до пізнання світу. Таким чином, блоки Дьєнеша є важливим засобом гармонійного розвитку дитини дошкільного віку.

Висновки. Таким чином, блоки Дьєнеша є ефективним засобом розвитку логіко-математичних здібностей дошкільників. Їх використання в освітньому процесі сприяє формуванню логічного мислення, пізнавальної активності та математичної компетентності дітей. Ігровий формат роботи забезпечує природність навчання та підвищує його результативність, що робить даний дидактичний матеріал важливим компонентом сучасної дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / МОН України. Київ, 2021.
2. Дьєнеш З. Логіка і гра в дитячому віці: методичні матеріали. Будапешт, 1995.
3. Котик Т. М. Формування елементарних математичних уявлень у дошкільників. Київ: Слово, 2018.
4. Монтессорі М. Допоможи мені зробити це самостійно. Київ: Ранок, 2016.
5. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка. Київ: Академія, 2015.
6. Психолого-педагогічні основи розвитку логічного мислення дітей дошкільного віку / за ред. О. Я. Савченко. Київ, 2012.

Костенецька Ірина,
Суми

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ ГЕОГРАФІЇ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто особливості реалізації компетентнісного підходу у викладанні географії в умовах Нової української школи в середній ланці закладів загальної середньої освіти. Визначено роль географії у формуванні ключових і предметних компетентностей учнів, розвитку критичного мислення, практичних умінь та дослідницької діяльності. Проаналізовано основні проблеми впровадження компетентнісного підходу



та охарактеризовано сучасні методи й технології навчання, що сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу.

Ключові слова: *Нова українська школа, компетентнісний підхід, географічна освіта, географічна компетентність, ключові компетентності, викладання географії, освітній процес, активні методи навчання, дослідницька діяльність, проєктне навчання, критичне мислення, цифрові технології.*

Спрямування України на інтеграцію до європейського освітнього простору зумовило модернізацію змісту загальної середньої освіти, зокрема впровадження компетентнісного підходу, що є основою концепції Нової української школи [6]. У середній ланці закладів загальної середньої освіти це особливо важливо для викладання географії, адже предмет має значний потенціал для формування в учнів ключових і предметних компетентностей, необхідних у сучасному суспільстві.

В умовах НУШ навчання географії спрямоване не лише на засвоєння теоретичних знань, а й на розвиток умінь застосовувати їх у повсякденному житті, аналізувати природні та суспільні процеси, оцінювати вплив людини на навколишнє середовище й ухвалювати відповідальні рішення. Предметна географічна компетентність учнів розглядається як здатність використовувати набуті знання, уміння, навички та досвід у різних життєвих ситуаціях, орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, прогнозувати наслідки діяльності людини та ефективно взаємодіяти із соціальним і природним середовищем.

Разом із тим у процесі реалізації компетентнісного підходу у викладанні географії в умовах НУШ існує низка проблем. Однією з них є недостатнє розуміння окремими педагогами сутності компетентнісного підходу та його відмінностей від традиційного знаннєвого навчання. Через це освітній процес нерідко зосереджується переважно на засвоєнні теоретичного матеріалу, фактів і понять, тоді як формуванню вмінь застосовувати знання у життєвих ситуаціях приділяється недостатньо уваги.

Ще однією проблемою є перевантаженість навчальних програм значним обсягом теоретичного матеріалу, що ускладнює організацію активної пізнавальної діяльності учнів. За таких умов учителю складніше впроваджувати практично орієнтовані завдання, дослідницьку та проєктну діяльність, спрямовану на розвиток компетентностей здобувачів освіти [10].

Крім того, у викладанні географії ще недостатньо активно використовуються сучасні методи та освітні технології, зокрема проблемне навчання, дослідницькі та проєктні методи, групові форми роботи, інформаційно-комунікаційні технології. Обмежене застосування таких підходів знижує ефективність формування в учнів критичного мислення, комунікативних умінь, самостійності та здатності до практичного застосування географічних знань.



Внесок у розробку питань реалізації компетентнісного підходу в навчанні зробили І. Бех, Т. Кушнір, О. Локшина, В. Луговий, О. Пошетун, Л. Пушовська та інші. Різні аспекти компетентнісного навчання географії були предметом аналізу Л.Вішнікіної, Т.Дібрової, О. Топузова, Г.Уварової, Б. Яценка, О.Карплюк, І.Коваленко та ін. У статті О. Топузова визначено пріоритетні напрями теорії та практики шкільної географічної освіти у контексті розбудови Нової української школи [11]. Таким чином, аналіз літератури засвідчує важливість застосування компетентнісного підходу у викладанні географії, необхідність інтеграції сучасних освітніх технологій та використання інноваційних методик для формування ключових компетентностей учнів.

Мета цієї статті – проаналізувати особливості компетентнісного підходу у вивченні географії в контексті Нової української школи.

Географія як навчальний предмет має широкі можливості для формування та розвитку ключових і предметних компетентностей учнів, оскільки поєднує природничі, соціальні та економічні аспекти пізнання світу. Вивчення географії сприяє формуванню у здобувачів освіти цілісного уявлення про взаємозв'язки між природою, населенням і господарською діяльністю людини, розвитку просторового мислення, уміння аналізувати інформацію та застосовувати знання у практичній діяльності [8].

Особливістю викладання географії в середній ланці НУШ є орієнтація на діяльнісний підхід, розвиток критичного мислення, дослідницьких умінь і формування ціннісного ставлення до природи та суспільства. Зміст навчальних програм передбачає формування змістового, діяльнісного, ціннісного та світоглядного компонентів географічної компетентності через практичні роботи, проектну діяльність, дослідження та використання сучасних освітніх технологій. Це сприяє розвитку в учнів потреби в неперервному навчанні, самореалізації та підготовці до активної участі в житті суспільства.

Удосконалення організації освітнього процесу з географії в умовах Нової української школи в закладах загальної середньої освіти ґрунтується на реалізації компетентнісного підходу, який передбачає особистісну спрямованість навчання та активну діяльність учнів [2]. Такий підхід забезпечується через використання різноманітних форм проведення уроків, мотивацію навчальної діяльності, диференціацію та індивідуалізацію навчання. Це дає можливість формувати в учнів предметно-географічні компетентності, зокрема знання географічної номенклатури, фактів, понять, причинно-наслідкових зв'язків, а також практичні та картографічні вміння. Такі види діяльності сприяють розвитку в учнів умінь працювати з різними джерелами географічної інформації, аналізувати природні та суспільні процеси, здійснювати порівняння, робити висновки й обґрунтовувати власну позицію [8].

Одним із головних завдань учителя географії в умовах НУШ є практична реалізація компетентнісного підходу, спрямованого на формування у здобувачів освіти умінь застосовувати набуті знання та



навички в повсякденному житті, під час розв'язання практичних, екологічних і соціально значущих проблем. Для цього доцільно використовувати активні методи та сучасні освітні технології, які розвивають пізнавальну активність, критичне мислення, комунікативні здібності та самостійність учнів.

Ефективному формуванню географічної компетентності сприяють технології розвитку критичного мислення, особистісно орієнтоване й диференційоване навчання, інтерактивні методи, дослідницька діяльність та використання цифрових ресурсів. Реалізація цих підходів здійснюється через різноманітні методичні прийоми та форми організації навчальної діяльності учнів, що відповідають вимогам сучасної географічної освіти [5].

Розглянемо основні компетентності, що формуються під час вивчення географії в умовах Нової української школи, та приклади їх реалізації відповідно до сучасних навчальних програм.

Пізнавальна компетентність формується завдяки розвитку в учнів умінь аналізувати географічні явища й процеси, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та розуміти закономірності розвитку природи й суспільства. На уроках географії здобувачі освіти навчаються працювати з різними джерелами інформації, оцінювати її достовірність, робити висновки та обґрунтовувати власну думку. Ефективними засобами розвитку цієї компетентності є проблемне навчання, дослідницька діяльність, робота з картами, схемами та статистичними матеріалами. Наприклад, у 6 класі під час вивчення теми «Глобус – модель Землі» учням пропонують не лише ознайомитися з будовою глобуса, а й самостійно з'ясувати, чому на ньому використано різні кольори та умовні лінії [7]. У процесі пошуку інформації здобувачі освіти пояснюють значення кольорів і географічних позначень, що сприяє розвитку їхньої пізнавальної активності.

Практична компетентність передбачає здатність застосовувати здобуті знання та вміння у реальних життєвих ситуаціях. На уроках географії учні навчаються орієнтуватися на місцевості, користуватися картами та географічними приладами, аналізувати результати спостережень і розв'язувати практичні завдання. Формуванню цієї компетентності сприяють практичні роботи, навчальні дослідження, екскурсії та моделювання природних процесів. Так, у 6 класі під час вивчення теми «Погода і клімат» [7] здобувачі освіти проводять спостереження за погодними умовами своєї місцевості, аналізують дані метеоспостережень, створюють графіки та діаграми й пояснюють зміни погодних явищ.

Комунікативна компетентність розвивається через організацію спільної діяльності, участь у дискусіях, обговореннях і презентаціях. Учні вчаться висловлювати власну позицію, аргументувати її та співпрацювати з іншими. Для цього використовуються групові форми роботи, дебати, рольові ігри, підготовка повідомлень і презентацій. Наприклад, у 8 класі під час вивчення теми «Населення України» учні працюють у групах, досліджують різні аспекти життя населення, зокрема міграційні процеси, національний склад та



зайнятість населення, а результати досліджень презентують і обговорюють у класі [7].

Інформаційна компетентність є особливо важливою в умовах сучасного інформаційного суспільства [4]. На уроках географії учні вчаться знаходити, аналізувати та використовувати інформацію з різних джерел: підручників, карт, статистичних матеріалів, інтернет-ресурсів та медіа. Значна увага приділяється формуванню вмінь критично оцінювати інформацію та відрізняти достовірні факти від суб'єктивних суджень. Розвитку цієї компетентності сприяє використання мультимедійних технологій та цифрових ресурсів. Наприклад, у 9 класі під час вивчення теми «Світове господарство» учні аналізують інформацію про економічний розвиток країн світу, порівнюють статистичні показники та роблять відповідні висновки [7].

Соціальна компетентність формується у процесі спільної діяльності, взаємодії та співпраці між учнями. Географія створює сприятливі умови для розвитку навичок командної роботи, уміння знаходити компроміси та поважати різні точки зору. Значну роль у цьому відіграють групові проекти, дослідження та практичні завдання. Так, у 7 класі учні можуть працювати над проектом «Екологічні проблеми нашого краю» [7], під час якого досліджують екологічний стан свого регіону, визначають можливі шляхи вирішення проблем та презентують результати роботи.

Громадянська компетентність формується через усвідомлення значення географічних знань для життя суспільства, розуміння екологічних проблем та необхідності сталого розвитку. На уроках учні знайомляться з глобальними викликами сучасності, вчаться оцінювати вплив діяльності людини на природу та формують відповідальне ставлення до довкілля. Наприклад, у 8 класі під час вивчення теми «Природні ресурси України» [7] здобувачі освіти обговорюють питання раціонального природокористування, охорони навколишнього середовища та беруть участь у природоохоронних ініціативах і шкільних екологічних проектах.

Для ефективного формування компетентностей на уроках географії в НУШ використовуються сучасні методи та технології навчання. Важливе значення має використання мультимедійних презентацій, інтерактивних карт, віртуальних екскурсій та онлайн-ресурсів, що робить навчання більш наочним, доступним і цікавим для учнів. Урахування індивідуальних особливостей учнів, їхніх інтересів і навчальних потреб сприяє створенню комфортного освітнього середовища та розвитку потенціалу кожного здобувача освіти [4].

Отже, формування ключових компетентностей на уроках географії в умовах Нової української школи є важливою складовою сучасної освіти. Географія завдяки своїй міжпредметності та практичній спрямованості створює широкі можливості для розвитку пізнавальних, практичних, комунікативних, інформаційних, соціальних і громадянських компетентностей учнів. Використання сучасних освітніх технологій та активних методів навчання сприяє розвитку самостійності, критичного мислення,



відповідальності та готовності учнів до життя в сучасному суспільстві. Реалізація компетентнісного підходу потребує постійного вдосконалення методики викладання, професійного розвитку вчителів і впровадження інноваційних освітніх технологій, що забезпечуватиме підвищення якості географічної освіти та підготовку учнів до активної громадянської діяльності.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи. *Освіта України*. 2017. № 15. С. 4–7.
2. Вішнікіна Л. П., Шуканова А. А., Федій О. А., Сарнавський С. П. та ін. Компетентнісне навчання та викладання географії у системі неперервної педагогічної освіти: кол. монографія / за наук. ред. Л. П. Вішнікіної. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. 265 с.
3. Засєкіна Т. М. Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2020. 400 с.
4. Карплюк О. В. Формування картографічної компетентності учнів на уроках географії в Новій українській школі. *Географія та основи економіки в школі*. 2019. № 4. С. 12–17.
5. Коваленко І. І. Використання інтерактивних технологій на уроках географії в Новій українській школі. *Інформаційні технології в освіті*. 2020. № 2. С. 25–30.
6. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 року № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (дата звернення: 11.05.2026).
7. Модельна навчальна програма «Географія. 6–9 класи» для закладів загальної середньої освіти / С. Г. Кобернік, Р. Р. Коваленко, Т. Г. Гільберг, Л. М. Даценко. URL: <https://drive.google.com/file/d/> (дата звернення: 11.05.2026).
8. Пометун О. І. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади та шляхи реалізації. *Педагогіка*. 2016. № 3. С. 12–18.
9. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 року № 898. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> (дата звернення: 11.05.2026).
10. Прохорова Л. А., Гришко С. В., Непша О. В. Особливості навчання географії в умовах Нової української школи. Особистісно-професійний розвиток учителя Нової української школи: світові освітні практики, український контекст: матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, 6–8 груд. 2018 р. Вінниця: ТОВ «Твори», 2018. С. 125–130.
11. Топузов О. М. Організація проблемного навчання на уроках географії в середній школі // *Рідна школа*. 2007. № 5. С. 43–46.



Костенко Ольга,
Суми

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Автор піднімає питання щодо аналізу сутності використання компетентнісного підходу як основи нової освітньої парадигми, розглянуто актуальність його впровадження як одного з чинників забезпечення якісної освіти сучасного випускника закладу освіти.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, компетенції, здобувач освіти, освітній процес, освітня парадигма, Державний стандарт, модель сучасної освіти.

Постановка проблеми. Оскільки система національної освіти в Україні прямує до європейського та світового освітнього просторів, то потрібно формувати високо інтелектуальну, національно свідому та соціально активну особистість. Так як зміст національної освіти в державі потребує вдосконалення, то пошук нових освітніх парадигм, які орієнтуються на розвиток всебічно освіченої, компетентної особистості є актуальним.

Ключовою в освітньому просторі ХХІ століття являється компетентнісна освіта. Кожна людина потребує ґрунтовних знань, тому освіті необхідно зробити їх складовою особистості, основою життя, її сутністю. Загальним показником розвитку суспільства у певному часовому поступі якраз і є якість освіти та являється суспільною характеристикою держави. Якість навчання, сучасні технічні засоби навчання, навчально-методичне забезпечення, освітні стандарти - усе це визначає якість освіти. До чинників, що забезпечують якість освіти, належать: професійна підготовка викладачів, відповідність навчальних програм сучасним вимогам, матеріально-технічна база та ін. Питання якості освіти сьогодні є однією із головних проблем у більшості країн світу.

У середині минулого століття у США було впроваджено ідею компетентнісного підходу в освіті. Сьогодні даний підхід застосовують на всіх рівнях освіти в Україні завдяки реформі НУШ.

Кожна особистість прагне до успішного життя, тому суспільство ставить перед собою мету – покращувати якість життя. Здатність кваліфіковано та компетентно діяти на основі практичного застосування здобутих знань, готовність змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці, бути конкурентноспроможним у динамічних умовах життя – це ті життєві виклики людини, які існують сьогодні.

Заклад освіти повинен ставити собі за мету – підготувати здобувачів освіти до реалій життя, навчити їх аналізувати, опрацьовувати інформацію, вибирати з неї необхідне, критично мислити. Тому викладачам, у свою чергу, необхідно поступово відходити від навчання, яке зосереджене на накопиченні знань. Така система зараз вже не працює. Завдання кожної



людини – це навчатися протягом всього життя. Тому сучасний заклад освіти повинен вчити здобувачів освіти опановувати нові знання самостійно, працювати з великим обсягом інформації, знаходити потрібне і використовувати ці знання в подальшому житті.

Аналіз останніх публікацій. Проаналізувавши останні дослідження, стає зрозумілим, що в сучасній педагогіці проблема використання компетентнісного підходу в освіті є нагальною.

Питання теорії компетентнісного підходу в освіті висвітлювали не лише українські, а й зарубіжні вчені, такі, як Р. Бадера, Д. Мертенса, Б. Оскарсона, А. Шелтена. Українські перспективи компетентнісного підходу в сучасній освіті досліджували вчені І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева та інші. Практичну реалізацію компетентнісного підходу, формування компетентностей особистості розкрили у своїх роботах російські вчені І. Агапов, В. Болотов, А. Вербицький, І. Зимня, Е. Зеєр, А. Золотарьова, М. Катуніна, В. Лаптев, О. Лебедев, Н. Радіонова, В. Серіков, А. Тряпицина, А. Хуторський, С. Шишов та інші [2, с. 68].

Актуальними проблемами в закладі освіти та шляхами її реформування через впровадження компетентнісного підходу на пострадянському просторі займалися І. Агапов, В. Болотов, С. Бондар, І. Єрмаков, І. Зимня, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, В. Серіков, С. Трубачова, Г. Фрейман, А. Хуторський, В. Циба, С. Шишов. Їхнє бачення та тлумачення понять «компетентність», «компетенція», ключова компетенція» дещо відрізняється від трактування їх європейськими колегами.

У працях І. Єрмакова, О. Ляшенка, О. Овчарук, О. Пометун, І. Ящук, присвячених проблемам упровадження компетентнісно орієнтованого навчання, формування у випускників закладів освіти ключових компетентностей розглядається як інноваційна педагогічна діяльність. Вчені розглядають такі завдання: сприяння соціальній адаптації здобувачів освіти, становлення їх особистості, яка здатна бути суб'єктом і проектувальником свого життя.

Сучасні науковці, такі як І. С. Волощук, М. Б. Євтух, В. О. Зайчук, М. В. Кисіль, В. Г. Кремінь, О. І. Ляшенко, М. М. Слюсаревський, М. Ф. Степко та ін. займаються питанням якості української системи. Дослідники вивчають якість освіти та шукають різні підходи до реформування української системи освіти. Компетентнісний підхід до організації підготовки фахівців є предметом вивчення І. Д. Бека, О. В. Глузмана, В. І. Лугового, Ю. В. Сухарнікова, які аналізують сутність даного підходу, що реалізується в рамках Болонського процесу, його значення в життєвому успіху особистості, а також визначають рівні розвитку компетентності особистості.

Висунули та обґрунтували концепцію педагогіки життєтворчості І. Єрмаков та Л. Сохань. Вони визначають життєву компетентність як знання, уміння, життєвий досвід, необхідні для розв'язання життєвих проблем, продуктивного здійснення життя як індивідуального проекту особистості.



Перспективні напрями осмислення компетентнісного підходу до якості освіти на засадах ідей В. Сухомлинського визначив науковець Б. Дьяченко. Він вважає, що спадщина В. Сухомлинського дає можливість визначити дидактичний регламент формування та розвитку загальнонавчальних умінь, основних позицій змісту, форм, методів та організації діяльності педагога. Одним із пріоритетів ставить за необхідність навчити здобувача освіти самостійно мислити, а отримані знання вимірювати їх практичним втіленням.

Мета статті. Провести аналіз застосування компетентнісного підходу у підготовці висококваліфікованих та компетентних фахівців, здатних уміло володіти знаннями та швидко адаптуватися до змін на ринку праці, які постійно вдосконалюють здобуті знання та навички, що покращить перебування держави на європейському ринку праці.

Виклад основного змісту. Одним із найбільш поширених визначень компетентності як сукупності знань та умінь у вітчизняній науковій літературі, котрі необхідні для ефективної професійної діяльності, є вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію. У теперішній час бути компетентним - означає вміти реалізовувати знання, застосовувати досвід, волю та емоційний стан для вирішення проблем у конкретних обставинах. На думку багатьох українських вчених компетентність не зводиться до знань і вмінь в кількісному відношенні. Але без знань особистого досвіду діяльності набуття ключових компетентностей неможливе.

«Компетентнісний підхід» - це спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Даний підхід впливає на формування таких компетентностей в освіті, як знання, уміння, навички, ставлення, якими необхідно оволодівати здобувачам освіти під час освітнього процесу. Акцент іде на формування та розвиток у підростаючого покоління здатності практично діяти та творчо застосовувати набуті знання, досвід у різних життєвих ситуаціях.

Для впровадження компетентнісного підходу в навчально-виховний процес необхідне знання моделі освіти, тобто процес її зміни. На практиці це говорить про те, що визначальну роль відіграватиме не сума знань, які отримав здобувач освіти протягом навчання у закладі освіти, а його готовність до дорослого життя, здатність застосувати набуті знання та навички, спроможність навчатися впродовж життя.

Для якісної реалізації компетентнісного підходу до навчання педагогу необхідно зацікавити здобувача освіти, вмотивувати його, використовуючи різні форми та методи навчальної діяльності, вчити висловлювати власні думки, навіть якщо вони будуть помилковими. Не менш важливо також вчити дітей проявити ініціативу, самостійність. Усе це разом формує ключові компетентності здобувачів освіти, які необхідні кожній особистості у майбутньому, незалежно від того, ким вона працює.



У вітчизняній науковій літературі найбільшого поширення набуло визначення компетентності як сукупності знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію, запропоноване С. Гончаренком. На думку І. Беґа «трактування поняття компетентність дуже широке...» [1, с. 5]. Компетентний в широкому розумінні — «це знаючий, обізнаний в певній галузі»; у вузькому розумінні — той, хто має право авторитетного судження як спеціаліст високого рівня в певному колі питань [1, с. 5].

Бути компетентним — значить вміти реалізовувати знання, застосовувати досвід, волю та емоційний стан для вирішення проблем у конкретних обставинах. Українські вчені не розглядають компетентність лише як знання та вміння, але без них неможливе набуття ключових компетентностей, які залежать також від активності, свідомого відношення до різних видів діяльності (навчання, праця та ін.). Проте у тлумаченні понять «компетентність», «технологія», «компетентнісний підхід» і дотепер немає однастайності, тому що не дійшли згоди вчені [2, с. 69].

Розібравшись з вимогами нового Державного стандарту, з'ясовуємо, що модель сучасної освіти в Україні ґрунтується на умовах діяльнісного, компетентнісного, особистісно зорієнтованого підходів, котрі реалізуються в освітніх галузях і відображаються в результатах складових змісту базової і повної загальної середньої освіти. Особистісно зорієнтований підхід до навчання при цьому забезпечує розвиток і формування академічних, соціокультурних, соціально-психологічних та інших здібностей здобувача освіти, а компетентнісний підхід сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей. Тому в умовах сьогодення, коли йде поступове впровадження ідей і вимог Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти, що орієнтовані на розвиток всебічно освіченої особистості, важливої функції набуває впровадження в педагогіку сучасного закладу освіти компетентнісного підходу [5].

Тому новою стратегією української освіти має стати підготовка підростаючого покоління до майбутнього життя, здатність навчатися впродовж життя, працювати в команді, генерувати та втілювати ідеї, проектувати власний шлях.

Експерти міжнародного рівня вважають, що на визначення ключових (базових) компетентностей впливає середовище, в якому проживає особистість. Роль ключових компетентностей є незмінною у різних сферах суспільства тієї чи іншої країни, оскільки функція суспільства полягає в забезпеченні рівних умов для всіх особистостей, які виконують однакові функції впродовж життя. Отже, сприятливість і доступність для всіх верств суспільства є характерною ознакою базових компетентностей. Ключові компетентності – це ті, які дають змогу особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах, роблять внесок у поліпшення якості суспільства та сприяють особистому успіху в багатьох життєвих сферах [10].



Компетентнісне навчання спрямовує здобувачів освіти опрацьовувати інформацію, оволодівати компетентностями, вміннями, навичками, котрі допоможуть їм бути успішними, затребуваними і конкурентоспроможними на ринку праці. Для педагога важливо опанувати і реалізувати таке навчання. Найголовнішим помічником в цьому є готовність педагога до реалізації компетентнісного навчання [4].

Освіта сьогодення тримає акцент на компетентісний підхід. Така модель навчання сприяє більшому розвитку навичок і вмінь, які будуть затребувані протягом всього життя. Зменшення ролі накопичення обсягу знань переключає акцент саме на розвиток ключових і предметних компетентностей [6].

Навчання на компетентісній основі сприяє поєднанню освіти з подальшим життям. Компетентісний підхід передбачає виховання і навчання здобувача освіти, який в подальшому зможе застосувати здобуті знання на практиці. Тобто він не просто накопичує багаж знань, які можуть чи не можуть бути затребуваними протягом його життя, а буде їх точно використовувати для вирішення будь-яких задач [6].

Побудова навчання на компетентісному підході дає змогу підготувати високоінтелектуального та компетентного фахівця, здатного успішно адаптуватися до швидких змінних умов у сучасному динамічному світі.

Багатогранна палітра розуміння суті видів компетентності свідчить про складність, суперечливість і неоднозначність самого поняття компетентності як «самоздатності до оптимальних дій», як інструментальної основи діяльності [2, с. 70].

Основними групами компетентностей, якими повинен володіти сучасний випускник, є: соціальна компетентність, компетентність продуктивної творчої діяльності.

Соціальна компетентність одна з ключових, в основі якої закладено такі здатності особистості:

- продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, проявляти ініціативу;
- спільно визначати цілі діяльності, реалізовувати соціальні проекти;
- застосовувати технології конструктивного розв'язання конфліктів;
- аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, визначати в них власне місце. [2, с. 70-71].

Набуття молоддю знань, умінь і навичок, спрямоване на вдосконалення соціальної компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, а також здатності швидко реагувати на запити часу. Соціальна компетентність пов'язана з готовністю брати на себе відповідальність, бути активним у прийнятті рішень. Таким чином, вона формує не тільки певні складні вміння, але й сприяє вихованню надзвичайно важливих у сучасному житті якостей особистості [8].

Розвиток природних здібностей здобувачів освіти в умовах сьогодення відбувається завдяки формуванню компетентності продуктивної творчої



діяльності. Рання розв'язка творчих здібностей робить подальше навчання у закладі освіти усвідомленим, сприяє правильному фаховому вибору, стимулює потребу у творчій та дослідницькій роботі. Ключова проблема освіти – це проблема пошуку й відстеження результатів навчання творчо обдарованих здобувачів освіти. Розв'язка і вдосконалення творчого мислення, особливо в період серйозних соціальних змін у державі, дозволить школяреві виробити навички знаходити ефективні рішення будь-яких проблем, досягти бажаного результату, самореалізуватися. [2, с. 71].

Компетентнісне навчання є своєрідним тандемом знань, умінь, навичок та цінностей, оскільки діти повинні здобувати не лише теоретичні знання, які є лише інструментом для формування вмінь. Просто засвоїти окремі знання й навички недостатньо, необхідно навчитись їх застосовувати у різних ситуаціях протягом життя.

Якість освіти, яка залежить від декількох факторів, одним з яких є якісна освітня програма, є запорукою конкурентоспроможності успішної людини. Тому визначено наступні фактори даної програми:

- зміст (знання, розуміння, вміння, цінності, здатності, інші особисті якості) та організацію (курси, модулі, кредити, послідовність);
- методи навчання, викладання та оцінювання;
- потребу в програмі всіх зацікавлених сторін;
- результати навчання в термінах загальних і специфічних компетентностей;
- ресурси (викладацькі, адміністративні, інфраструктурні, інформаційні);
- систему оцінювання, забезпечення та підвищення якості;
- характеристику програми, або кваліфікаційний профіль (мета й завдання).

Компетентнісний підхід розглядають одним із чинників якісної освіти. Використання компетентнісного підходу в системі освіти залежить від рівня всебічної розвиненості та освіченості людини. Компетентність – це здібності особистості, які формуються в неї під час навчання та будуються на навчальному та життєвому досвіді. Тому компетентнісний підхід передбачає не тільки обізнаність та інформованість людини, а й успішне розв'язання складних проблем, які виникають при засвоєнні нових сучасних інформаційних технологій, у відношеннях з іншими людьми, в практичному житті при виконанні соціальних ролей громадянина країни, члена родини, покупця та виборця, при виборі майбутньої професії.

Сьогодні в державі відбуваються складні соціально-економічні зміни, спрямовані на формування ринкових відносин в економіці та лібералізацію соціальної сфери. Тому важливим є також процес формування комунікативної компетентності, що передбачає опанування важливого у роботі та суспільному житті усного й письмового спілкування, оволодіння кількома мовами; полікультурної компетентності, що стосується розуміння несхожості людей, взаємоповаги до їхньої мови, релігії, культури тощо; компетентності саморозвитку та самоосвіти, яка пов'язана з потребою й



готовністю постійно навчатися як у професійному відношенні, так і в особистому й суспільному житті. [2, с. 71].

З точки зору компетентнісного підходу можна стверджувати, що вміє навчатися здобувач освіти, який: самостійно організувати свою освітню діяльність; усвідомлює мету освітньої діяльності; мотивований до ефективної освітньої діяльності; вміє відібрати потрібні знання; працює за обґрунтованим планом, який веде до поставленої мети; вміє здійснювати моніторинг і самоконтроль освітньої діяльності; усвідомлює свою освітню діяльність і прагне до її вдосконалення.

Вимоги до випускника XXI століття, з точки зору компетентнісного підходу, можна сформулювати таким чином:

- бути гнучким, мобільним, конкурентоспроможним;
- бути здатним до вибору серед численних альтернатив, що пропонує сучасне життя;
- вміти запобігати та виходити з будь-яких конфліктних ситуацій;
- вміти інтегруватись у динамічне суспільство, презентувати себе на ринку праці;
- вміти неперервно аналізувати і корегувати свою діяльність;
- володіти комунікативною культурою, вміти працювати в команді;
- генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення, нести за них відповідальність;
- дбайливо ставитись до свого здоров'я та здоров'я інших як найвищої цінності;
- вміти здобувати, аналізувати інформацію, отриману з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку і самовдосконалення [9].

Зрозуміло, що ці вимоги та реалізація компетентнісного підходу скеровують заклад освіти на формування людини-громадянина, для якої громадянське суспільство стане середовищем, в якому вона сповна зреалізує свої права й свободи, розкриє свої можливості і таланти і цим самим усвідомлено буде задовольняти інтереси та потреби суспільства в цілому.

Висновки. Зміни в освітньому процесі продиктовані сучасним розвитком суспільства. Актуальною умовою сьогодні є її модернізації, тобто перехід до компетентнісного підходу. Отже, компетентнісний підхід в освіті — це сучасний орієнтир. Основний зміст окресленого підходу полягає у забезпеченні здобувачами освіти сукупності визначених компетентностей.

Оскільки особливістю компетентнісного підходу є нова мета навчання, очевидним стає те, що відповідно до неї мають бути адаптованими всі компоненти навчального процесу. Компетентнісний зміст освіти наскрізно проходить через усі освітні галузі. У результаті вдається об'єднати навчальні предмети в єдиний цілісний зміст. Тільки за умови охоплення всього педагогічного процесу можна досягти формування компетентності здобувачів освіти як інтегрованого результату навчання. Тенденцією сучасної науки є утвердження поняття «компетентнісний підхід», осмислення його сутності,



так як реалізація цього підходу ґрунтується на розумінні, що прогрес людства залежить, в першу чергу, від рівня розвитку особистості, а не від економічного зростання.

Компетентнісний підхід формує в здобувачів освіти якості характеру, які допоможуть їм бути успішними в житті. Сучасні концепції педагогічної освіти базуються на ідеях розвитку людських ресурсів та саморозвитку освітніх інституцій, суб'єктів педагогічного процесу. В умовах компетентнісного підходу здебільшого акцентується увага на результаті навчання; при цьому як результат розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері [7].

Тож компетентність ми повинні розглядати як особистісну здатність, що формується здобувачем під час опанування знань, умінь, навичок, досвіду, поглядів тощо та є визначальною у вирішенні завдань освіти.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. Виховання і культура. 2009. №12 (17,18). С. 5–7.
2. Гуцан Л. А.. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. Випуск 2. 2014. С. 68–72.
3. Інноваційні підходи до організації науково-методичної роботи з педагогічними працівниками в умовах компетентнісно зорієнтованої освіти: тематичний збірник праць / за заг. ред. В. В. Олійника. Рівне: ПП Лапсюк, 2014. 632 с. (Бібліотечка Всеукраїнської школи новаторства. Післядипломна педагогічна освіта).
4. Карпенко Г. М. Комунікативна культура педагога – важливий чинник його професійного росту. Особистість, сім'я і суспільство: питання педагогіки та психології: зб. тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 25–26 листопада 2016 року). Львів : Львівська пед. спільнота, 2016. С. 30–33.
5. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методологічного семінару, 3 квітня 2014 року, м. Київ: [у 2 ч.]. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. 292 с.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (бібліотека з освітньої політики) : колективна монографія / авт. кол.: Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І. [та ін.] ; під заг. ред. О. В. Овчарук ; Мін-во освіти і науки України. Київ : К. І. С., 2004. 112 с.
7. Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : збірник матеріалів X Міжнар. педагогіко-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької / голов. ред. І. А. Зязюн; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Чернівці: Зелена Буковина, 2013. Вип. 4.420 с.
8. Пометун О. І. Компетентнісний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів. Київ: Презентація на нараді Центру тестових технологій 19.10.2004 р. С. 16–18.



9. Родніна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків: Основа, 2006. 94 с.

10. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти: навч. посіб. / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: КІС, 2004. 256 с.

Липчанко-Ковачик Оксана,
Мукачево
Сергієнко Анастасія,
Нітра, Словаччина

BILINGUAL SCHOOL TEACHER: COMPETENCES AND ROLES

The article under consideration focuses on bilingual education with particular emphasis on the role of the teacher and the competences required for effective bilingual instruction. The research presents the fundamental definitions of bilingual education, its models, and pedagogical principles, with special attention devoted to teacher competences in bilingual environments.

The analysis aims to identify recurring challenges, common patterns, and conditions influencing the implementation of bilingual education. The findings highlight the importance of linguistic, methodological, and intercultural competences of teachers, as well as the necessity of continuous professional development and institutional support for successful bilingual teaching.

Key words: Bilingual education, teacher, secondary education, competence of a teacher.

In contemporary educational systems, bilingual education has become an increasingly significant area of pedagogical development. The growing linguistic diversity of societies, intensified by globalisation, migration, and international cooperation, has contributed to the expansion of bilingual and multilingual educational programmes in many countries. As a result, schools are expected not only to provide subject knowledge, but also to support the development of language competences necessary for functioning in multilingual environments.

Bilingual education is recently understood as an educational approach in which two languages are used as media of instruction for teaching academic content. Significant contributions to the study of bilingualism and bilingual education were made by such researchers as Jim Cummins, Colin Baker, Ofelia García, François Grosjean, and Wallace E. Lambert. They emphasise that bilingual education contributes to the development of linguistic proficiency, cognitive flexibility, intercultural awareness, and communicative competence. In addition, aspects of bilingual education have been studied by the following Slovakian scholars: Silvia Pokrivčáková, Barbara Kordíková, Beáta Brestenská. These methodists state that bilingual instruction promotes learners' ability to operate within diverse sociocultural contexts and supports the formation of multilingual identities. Owing to these advantages, bilingual educational



programmes have become increasingly widespread in many countries and educational systems.

Despite the growing interest in bilingual education and existing scientific analysis of the problem under consideration, many educational systems continue to face challenges related to this aspect, mainly preparation of teachers and professional support. Insufficient methodological training, limited access to specialised resources, and inconsistencies between educational policy and classroom practice may reduce the effectiveness of bilingual programmes. These challenges highlight the need for a systematic examination of bilingual education with particular attention to the professional competences required of teachers.

The relevance of the present research is determined by the increasing importance of bilingual education in modern educational systems and by the necessity to examine the professional role of teachers as one of the key factors influencing the effectiveness of bilingual instruction. A teacher is a central figure in bilingual education, as their professional competences directly influence students' linguistic development, academic achievement, and intercultural awareness. In a bilingual school, the teacher does not function solely as a transmitter of subject knowledge, but also as a mediator between languages, cultures, and learning processes. Therefore, teaching in a bilingual context requires a broader and more complex professional profile than teaching in a monolingual environment [1].

According to Baker [1], the effectiveness of bilingual education largely depends on how teachers conceptualise language and learning. Teachers who recognise students' first language as a cognitive and educational resource are more likely to support academic success and positive identity development. In this sense, the teacher's role extends beyond classroom instruction to include facilitation, guidance, and the creation of an inclusive learning environment in which linguistic diversity is valued.

This broader understanding of the teacher's role is especially important in bilingual schools, where learning takes place through more than one language and where students may come from different linguistic, cultural, and educational backgrounds. For this reason, bilingual teachers must be able to connect subject knowledge with language development and respond to the diverse needs of learners in ways that are academically effective and socially supportive. In addition to the previously discussed responsibilities of bilingual teachers, recent research further emphasises the complexity of their professional role. Modern bilingual classrooms require teachers to demonstrate flexibility and the ability to respond to diverse linguistic needs.

Teachers are not only responsible for delivering subject content but also for supporting language acquisition and fostering intercultural understanding among learners. A systematic review conducted by Morales Vidal, Porta and Cots provides further insight into the professional demands placed on bilingual teachers[3]. The authors analysed scientific international studies and highlighted the importance of combining multiple areas of competence in order to ensure effective teaching in multilingual environments.



Their findings confirm that bilingual teachers must simultaneously manage subject knowledge, language development, and classroom interaction in culturally diverse settings. These findings support the idea that the role of the bilingual teacher extends beyond traditional teaching duties.

To sum up, teachers are expected to act as facilitators of communication, language models, and cultural mediators who help students navigate between different linguistic systems. Such responsibilities require continuous professional awareness and the ability to adapt teaching strategies to students' individual needs [2]. At the same time, this role also involves a reflective dimension, because teachers in bilingual schools must constantly make decisions about language use, access to content, and the most appropriate ways to support learners with different levels of linguistic proficiency.

Список використаних джерел

1. ABDULRAHMAN, T. R. et al. Global trends and challenges in bilingual teacher education: A systematic review across sociocultural contexts. 2025. [online]. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/393527634> (Accessed: 13 April 2026).

2. BAKER, C. Foundations of bilingual education and bilingualism. 5th ed. Bristol: Multilingual Matters, 2011.

3. CENOZ, J. and GENESEE, F. (eds.). Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education. Clevedon: Multilingual Matters, 1998.

4. CHEN, Y.-L. Training Needs of In-Service Bilingual Teachers: A Study of Taiwan. 2023. [online]. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/380817834> (Accessed: 13 April 2026). 5. COUNCIL OF EUROPE. Statement on the implementation of the European Charter for Regional or Minority Languages in Ukraine. 2023.

**Максименко Ельвіра,
Суми**

ВИКОРИСТАННЯ МНЕМОТАБЛИЦЬ У РОБОТІ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглядаються особливості використання мнемотаблиць у роботі з дітьми старшого дошкільного віку як ефективного засобу розвитку пам'яті, мовлення та пізнавальної активності. Проаналізовано можливості мнемотаблиць у розвитку зв'язного мовлення, формуванні умінь опису, переказу та складання розповідей. Наголошено, що систематичне використання мнемотехнічних прийомів підвищує ефективність освітнього процесу та сприяє гармонійному розвитку дитини дошкільного віку.

Ключові слова: мнемотаблиці, старший дошкільний вік, розвиток мовлення, мнемотехніка, дошкільна освіта, пізнавальна активність.



Постановка проблеми. Використання мнемотаблиць у роботі з дітьми старшого дошкільного віку є актуальним напрямом сучасної дошкільної освіти, оскільки сприяє розвитку пам'яті, мовлення та пізнавальних процесів. У цьому віці діти активно засвоюють нову інформацію, проте потребують наочних і доступних засобів навчання, які полегшують запам'ятовування та відтворення матеріалу. Мнемотаблиці виступають ефективним інструментом, що допомагає структурувати інформацію та робить процес навчання більш зрозумілим і цікавим.

Актуальність проблеми зумовлена необхідністю пошуку сучасних методів розвитку зв'язного мовлення та інтелектуальних здібностей дошкільників. Мнемотехнічні прийоми, зокрема мнемотаблиці, дозволяють активізувати мислення дітей, розвивати їхню уяву, увагу та здатність до логічного викладу думок. Завдяки цьому освітній процес стає більш ефективним, а діти набувають важливих навичок, необхідних для подальшого навчання в школі.

Мета статті – обґрунтування та визначення ефективності використання мнемотаблиць у роботі з дітьми старшого дошкільного віку як засобу розвитку пам'яті, зв'язного мовлення та пізнавальної активності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз загальної та спеціальної літератури з проблеми розвитку зв'язного монологічного мовлення у дошкільників здійснює Н. Бондаренко, Л. Трофименко виділяє напрями корекційної роботи з формування зв'язного мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення середнього дошкільного віку. О. Білан та К. Крутій виявлено специфічний засіб розвитку мовлення дошкільників – наочні моделі, у яких малюк відтворює структуру об'єктів і зв'язків між ними. Теоретико-методологічні основи застосування методів мнемотехніки в сучасній освіті розкриває Г. Чепурний.

Виклад основного матеріалу. Використання мнемотаблиць у роботі з дітьми старшого дошкільного віку є ефективним засобом розвитку пізнавальних процесів, насамперед пам'яті та мовлення. Мнемотаблиці допомагають дитині структурувати інформацію у вигляді наочних символів і образів, що значно полегшує її сприймання та запам'ятовування. У старшому дошкільному віці, коли провідною стає підготовка до шкільного навчання, такі методи сприяють формуванню основ навчальної діяльності.

Застосування мнемотаблиць позитивно впливає на розвиток зв'язного мовлення дошкільників. Діти вчаться послідовно викладати думки, складати описові та сюжетні розповіді, переказувати тексти за опорними символами. Це активізує їхню мовленнєву діяльність, розширює словниковий запас та сприяє формуванню граматично правильного мовлення. Крім того, робота з мнемотаблицями розвиває увагу, уяву та логічне мислення.

Важливим аспектом є те, що використання мнемотаблиць робить процес навчання для дітей більш цікавим і доступним. Ігрова форма подачі матеріалу підвищує мотивацію та залученість дошкільників до освітньої діяльності. Завдяки цьому діти легше засвоюють нові знання, набувають



впевненості у власних мовленнєвих можливостях і готуються до подальшого навчання в школі.

Формування та вдосконалення навичок зв'язного мовлення є одним із найскладніших розділів корекційно-розвиткового навчання. Робота з розвитку зв'язного мовлення дітей із загальним недорозвитком мовлення включає збагачення та активізацію лексичного запасу слів, формування граматичного ладу мовлення, цілеспрямований розвиток фразового мовлення, навичок мовленнєвого спілкування і навчання розповідання. Перспективним напрямом підвищення ефективності логопедичної роботи з розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення є використання мнемотехніки.

Мнемотехніка – це спосіб закріплення нової інформації шляхом свідомого творення асоціативних зв'язків за допомогою спеціальних методів та прийомів[8]. Мнемотехніка – система різних прийомів, що полегшують запам'ятовування і збільшують обсяг пам'яті шляхом утворення додаткових асоціацій, організація навчального процесу у вигляді гри. Головний «секрет» мнемотехніки дуже простий і добре відомий: коли людина в своїй уяві з'єднує кілька зорових образів, мозок фіксує цей взаємозв'язок. І в подальшому при згадуванні по одному з образів цієї асоціації мозок відтворює всі раніше з'єднані образи. Актуальність мнемотехніки для дошкільнят обумовлена тим, що саме в цьому віці в дітей переважає наочно-образна пам'ять. Мнемотехніка для дошкільнят допомагає спростити процес запам'ятовування, розвинути асоціативне мислення і уяву, підвищити уважність [5].

Аналіз роботи та досвід дає можливість визначити найбільш продуктивні прийоми мнемотехніки, що їх можна використати під час корекційної роботи з дошкільниками із загальним недорозвитком мовлення:

- аналогія (інформацію запам'ятовують шляхом знаходження спільних ознак, властивостей, якостей тощо);
- піктограма (інформацію, яку потрібно запам'ятати, схематично зображують за допомогою образних малюнків);
- трансформація (об'єкти, що їх необхідно запам'ятати, перетворюються на інші за значенням та образом);
- стенографіст (інформація, що запам'ятовується, записується за допомогою окремих особливих знаків);
- синтез (частини інформації об'єднуються в єдиний інтегральний образ зі спільним асоціативним зв'язком, дітей спонукають до створення фантастичних розповідей, пов'язуючи декілька образів-об'єктів спільним асоціативним зв'язком);
- сюжет (асоціативні зв'язки «вплітаються» в сюжет оповідання, казки, притчі, розповіді тощо; тренує логіку, уяву, розвиває мовлення й мислення);
- послідовні асоціації (створення послідовних асоціативних зв'язків між інформаційними одиницям; застосування прийому «послідовних асоціацій» дає змогу логопеду одночасно тренувати пам'ять, мислення та мовлення



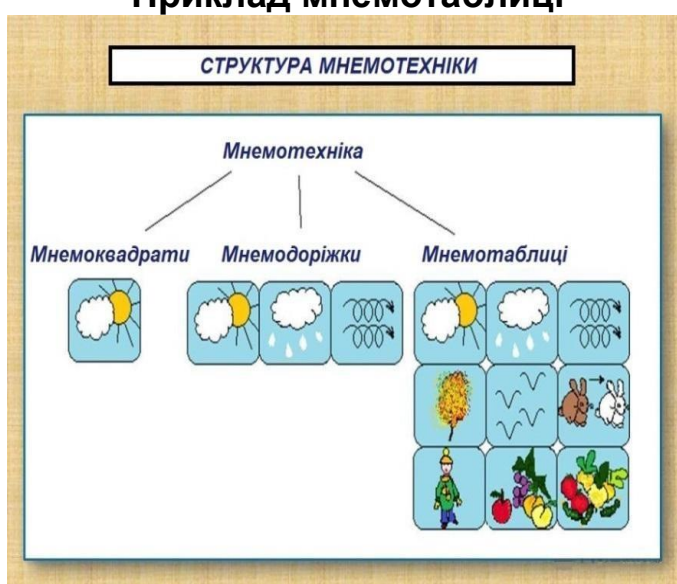
дошкільників шляхом залучення їх до активної мовленнєвої діяльності з використанням послідовних асоціацій та створенням сюжетного малюнку твору) [6].

Як будь-яка робота, так і мнемотехніка будується від простого до складного. Необхідно починати роботу з найпростіших мнемоквадратів, поступово переходити до мнемодоріжок, і пізніше – до мнемотаблиць (таблиця 1).

Одним із варіантів схеми-моделі є мнемотаблиця - це своєрідний зоровий план, що допомагає дітям скласти розповідь і послідовно його викласти, зберігаючи лексико-граматичне наповнення, допомагають дітям самостійно визначати головні властивості і ознаки предмета, визначити послідовність викладу виявлених ознак.

Таблиця 1

Приклад мнемотаблиці



Послідовність роботиз розвитку зв'язного мовлення за мнемотаблицями.

Опис предмету за мнемотаблицями:

- 1) сюрпризний момент;
- 2) пропозиція описати предмет;
- 3) поява мнемотаблиці із зображенням символів;
- 4) опис предмету з допомогою педагога, потім – самостійний.

Переказ художнього твору за мнемотаблицями:

- 1) читання тексту дорослим;
- 2) словникова робота (пояснення дитині змісту незрозумілих слів);
- 3) читання тексту дорослим із демонстрацією сюжетної картинки;
- 4) бесіда за змістом художнього твору;
- 5) повторне читання тексту дорослим з установкою на переказ з опорою на мнемотаблицю;
- 6) переказ дитиною твору з опорою на мнемотаблицю [7].



Вивчення вірша за мнемотаблицями:

- 1) виразне читання вірша дорослим;
- 2) Повідомлення для дитини, що цей вірш необхідно вивчити напам'ять;
- 3) читання вірша з опорою на мнемотаблицю;
- 4) запитання за змістом вірша;
- 5) читання кожного рядка вірша з опорою на мнемотаблицю;
- 6) читання вірша дитиною з опорою на мнемотаблицю.

Важливо, що за допомогою мнемотаблиць вдається досягти наступних результатів:

- у дітей розширюється коло знань про навколишній світ;
- з'являється бажання переказувати тексти, придумувати цікаві історії;
- з'являється інтерес до заучування віршів;
- словниковий запас виходить на більш високий рівень;
- діти долають боязкість, сором'язливість, вчаться вільно триматися перед аудиторією [4].

Використання опорних малюнків для розвитку зв'язного мовлення логопатів із загальним недорозвитком мовлення захоплює дітей, перетворює заняття в гру. Зоровий образ, що зберігся у дитини після прослуховування, супроводжується переглядом зображень та дозволяє значно швидше запам'ятати текст. Динамічність проведення мовленнєвих ігор і вправ за допомогою мнемотехніки дозволяє не зловживати «сидячим» становищем дітей за столами, проводити такі ігри можна сидячи на килимі, на подіумі, у русі. У дітей не виникає стомлення, підтримується стійкий інтерес.

Висновки. Отже, використання мнемотаблиць у роботі з дітьми старшого дошкільного віку є ефективним педагогічним засобом, що сприяє розвитку пам'яті, мовлення та пізнавальної активності. Вони допомагають дітям краще сприймати, запам'ятовувати та відтворювати інформацію, роблячи навчальний процес більш структурованим і зрозумілим. Завдяки наочності та образності мнемотаблиці значно полегшують засвоєння навчального матеріалу.

Крім того, систематичне використання мнемотаблиць позитивно впливає на розвиток зв'язного мовлення, логічного мислення та уяви дошкільників. Діти вчаться послідовно висловлювати думки, будувати розповіді та використовувати мовленнєві конструкції. Таким чином, мнемотаблиці є важливим засобом підготовки дітей до шкільного навчання та сприяють гармонійному розвитку особистості.

Список використаних джерел

1. Балабанова І. В. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами мнемотехніки. Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика : збірник наукових праць. Житомир : ФОП «Н. М. Левковець», 2017. Ч. І. 312 с.

2. Білан О. І. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами художньої ілюстрації. Дошкільна освіта, 2003. №1.



3. Гавриш Н. В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят. К.: Вид. дім «Шкільний Світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. 119 с.

4. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: підручник / за ред. А. М. Богуш. К. : Вища шк., 2007. 542 с.

5. Клименко А. І. Використання прийомів мнемотехніки в роботі вчителя-логопеда дошкільного навчального закладу. Таврійський вісник освіти, 2017. № 2 (58). С. 130-135

6. Трофименко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку : монографія. Київ. 2014. 144 с.

7. Чепурний Г. Мнемотехніка технологія ефективного засвоєння інформації в умовах сучасної освіти. Тернопіль, Мандрівець, 2015. 152 с.

Нагірняк Володимир,
Чернівці

ПРО СПОСОБИ, ПРИЙОМИ ТА МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНІХ КУРСІВ ПРЕДМЕТІВ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Організація дослідницької діяльності на уроках інтегрованих курсів у 2026 році базується на діяльнісному підході та використанні різних сучасних методів, форм та способів організації які дозволяють учням самостійно здобувати знання через практичний досвід, розширюють спектр інструментів і підходів як вчителя так і учнів для ефективного засвоєння матеріалу предмету інтегрованого курсу. В статті розглядаються приклади організації дослідницької діяльності з урахуванням сучасних інформаційних технологій, проводиться аналіз переваг у їх використанні.

Ключові слова: НУШ, інтегрований курс, дослідницька діяльність, інформаційно-комунікативні технології.

Вступ. Наслідком сучасної реформи є суттєві зміни змісту освіти загалом і змісту освітньої галузі «Природознавство» зокрема. Відповідно до Нового Державного стандарту освіти вводиться новий інтегрований курс «Я досліджую світ», який об'єднує навчальний зміст кількох освітніх галузей. А саме: природничої, громадянської та історичної, та соціальної та здоров'язбережувальної. Це основний інтегрований курс для початкової школи. В ньому поєднуються природничі, соціальні та здоров'язбережувальні теми такі як основи природознавства, людина і суспільство, людина і природа, праця, технології, проблеми безпеки, здоров'я та екології. До навчальних цілей цього курсу входять формування предметних компетентностей у природничій та соціальній галузях, розвиток умінь досліджувати, спостерігати, аналізувати. Мета інтегрованого курсу «Я досліджую світ» – формування в учнів цілісної картини світу під час



опанування власного соціального досвіду. Матеріал курсу охоплює систему знань про природу і суспільство, сприяє розвитку в молодших школярів навичок дослідницької діяльності, формуванню ціннісних орієнтацій.

Природнича компетентність передбачає формування допитливості, прагнення шукати і пропонувати нові ідеї, самостійно чи в групі спостерігати та досліджувати, формулювати припущення і робити висновки на основі проведених дослідів, пізнавати себе і навколишній світ шляхом спостереження та аналізу [1].

Після 4 класу «Я досліджую світ» переходить у предмет «Природознавство» (5 клас), який теж часто реалізують інтегровано: природознавство включає знання з фізики, хімії, біології, географії, екології.

Це вже міжпредметна інтеграція в природничому блоці, але предмет формально має назву «Природознавство». Пізніше можуть пропонуватись, наприклад, такі інтегровані курси як «Природничі науки»(7-9 класи), «Довкілля»(5-6 класи), «Природничі науки» (5-6 класи) [2, 3]. Ці курси розвивають компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій, передбачає вміння здійснювати вимірювання, фіксувати результати та оцінювати точність вимірювань класифікувати об'єкти, явища природи, технологічні процеси характеризувати об'єкти, пояснювати природні явища і технологічні процеси з використанням мови природничих наук і наукової термінології виявляти дослідницькі проблеми, досліджувати природу самостійно чи в групі, установлювати причиново-наслідкові зв'язки, презентувати результати досліджень використовувати наукові знання, здобутки техніки і технологій для розв'язання проблем [1].

Згадані інтегровані курси («Я досліджую світ», «Природознавство») розвивають інноваційність, що передбачає здатність учня реагувати на зміни та долати труднощі; відкритість до нових ідей; ініціювання змін у класі, закладі освіти, родині, громаді тощо; спроможність визначати і ставити перед собою цілі, мотивувати себе та розвивати в собі стійкість і впевненість, щоб навчатися і досягати успіхів. Важливим також є те , що курси дозволяють розвивати інформаційно-комунікаційну компетентність. Вона передбачає впевнене, критичне і відповідальне використання цифрових технологій для власного розвитку і спілкування; здатність безпечно застосовувати інформаційно- комунікаційні засоби в навчанні та інших життєвих ситуаціях, дотримуючись принципів академічної доброчесності.

В рамках інтегрованих курсів учні залучаються до проєктно-дослідницької діяльності. Основні організаційні моменти дослідницької діяльності розрізняють за формами, методами, та прийомами.

Виклад основного матеріалу. Організація дослідницької діяльності на уроках інтегрованих курсів у 2026 році базується на діяльнісному підході, де вчитель виступає як мотиватор, помічник та консультант.

Формами дослідницької діяльності є дослідницькі та інформаційні проєкти. У дослідницьких проєктах учні вивчають певне явище за алгоритмом наукового пошуку: спочатку гіпотеза, потім експеримент, і в кінці



— висновки та аналіз. Це найефективніший засіб поєднання теорії та практики. Учні працюють над індивідуальними або груповими проєктами, що охоплюють кілька освітніх галузей. Наприклад, природничу, інформатичну, соціальну і здоров'язбережувальну, та технологічну. Під час роботи над дослідницьким проєктом відбувається включення елементів пошукової діяльності безпосередньо таких як спостереження, експерименти, польові дослідження в навчальний процес. У інформаційні проєктах вони проводять збір та аналіз даних із різних джерел для презентації результатів.

Заключними є семінари та дискусії під час яких відбувається обговорення результатів пошуку, проведення дебатів або симуляцій для стимулювання критичного мислення.

При проведенні дослідницької роботи використовуються різні методи. Перший з них інтерактивний. Він дозволяє учням працювати в малих групах, проводити рольові ігри для спільного вирішення дослідницьких завдань, ширше залучати учнів у роботу над дослідницькими проєктами. Наступний метод це проблемне навчання. Такий тип навчання включає постановку проблемних запитань, які вимагають від учнів самостійного пошуку способів вирішення в умовах невизначеності.

Як один із методів може використовуватись цифрова інтеграція, тобто використання інформаційно-комунікативних (ІКТ) ресурсів та віртуальних лабораторій для проведення експериментів і збору даних. А саме:

- використання віртуальних лабораторій, тренажерів та систем дистанційного навчання дозволяє моделювати експерименти, які важко відтворити в класі, та візуалізувати складні дані;
- використання інтернет сервісів, платформ, лабораторій також відноситься до способів проведення дослідницької діяльності при викладанні предметів природничої галузі.

Ось декілька прикладів віртуальних лабораторій та інтерактивних моделей для вивчення предметів природничої галузі:

- PhET Interactive Simulations (Українська версія) (<https://phet.colorado.edu/uk>) – повністю україномовний розділ із безкоштовними симуляціями з фізики, хімії та біології. Учні можуть досліджувати такі теми, як «Побудова атома», «Стани речовини» або «Природний добір», проводячи експерименти онлайн;
- Mozaik Education (<https://ua.mozaweb.com>) – потужна платформа з 3D-сценами та відео, що перекладені українською мовою. Вона дозволяє здійснювати віртуальні подорожі всередину клітини, досліджувати будову ока або спостерігати за хімічними реакціями на молекулярному рівні;
- IXL персоналізоване навчання (www.ixl.com/science) – інтернет платформа з прикладами планів уроку для персоналізованого навчання включаючи природничі науки суспільствознавство.

Практичні та експериментальні методи дослідницької роботи включають:



- спостереження: систематичне вивчення об'єктів природи або суспільних процесів;
- досліди та експерименти: проведення маніпуляцій для виявлення властивостей предметів чи явищ у штучно створених або природних умовах;
- моделювання: створення спрощених моделей процесів для кращого розуміння їх структури.

При плануванні проведення організаційних заходів для проведення дослідницької діяльності можуть бути використані наступні кроки (алгоритми) проведення дослідницької діяльності включають:

- організаційний блок: планування роботи та організація місця дослідження;
- пошуковий блок: включає вибір теми, структурування дослідження та пошук інформації;
- аналітичний блок: виділення головного та структурування отриманих даних;
- презентаційний блок: оформлення результатів (доповідь, постер, цифрова презентація) та представлення результатів перед іншими учнями.

Класифікація досліджень за форматом поділяється на урочну і позаурочну. Урочна навчально-дослідницька діяльність ліцеїстів здійснюється поетапно за такими типами уроків:

- підготовка до дослідження;
- проведення дослідження;
- узагальнення результатів дослідження;
- застосування результатів дослідження;
- підведення підсумків дослідження;
- програмування і планування нових досліджень.

При організації та планування дослідницької діяльності в межах інтеграції можливо проведення позаурочних форм роботи. До них відносяться екскурсії та квести. Екскурсії дозволяють досліджувати об'єкти у реальному середовищі (парки, музеї, виробництва). Віртуальні екскурсії з використання інтернет сервісів розширюють ці можливості для подорожей. Квести приваблюють учнів перш за все ігровою формою дослідження, яка поєднує гейміфікацію, змагання та інтелектуальні завдання.

Існують платформи для візуалізації та співпраці між усіма учасниками освітнього процесу: вчителями, учнями, батьками. Наприклад Padlet (<https://padlet.com>) дозволяє створення інтерактивних «стін» або «дошок» для збору результатів досліджень усієї групи таких як фото, відео, спостереження, результатів вимірювання висновків. Такі платформи розвивають навички колаборативної роботи. Інтернет ресурс EdPuzzle (<https://edpuzzle.com>) дозволяє перетворювати наукові відео на інтерактивні уроки-дослідження з вбудованими запитаннями. Slack, Puddlet – це платформи надають інструменти які сприяють комунікації, обміном думками, дискусії наукового мислення, формуванню цифрової компетентності та підвищують інтерес до природничих наук (<https://app.slack.com>).



Використання штучного інтелекту (ШІ) під час уроку дозволяє учням аналізувати існуючі гіпотези. Учні використовують чат-боти для генерації ідей досліджень, будувати, розробляти плани експериментів. Це дозволяє обробляти великі об'єми даних, шукати закономірності у масивах даних, зібраних класом під час довготривалих спостережень, а також розробляти ілюстративний матеріал для презентацій результатів досліджень.

Форми роботи з учнями можуть бути індивідуальними, парними або груповими, що сприяє розвитку не лише дослідницьких, а й комунікативних навичок.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Організація і проведення дослідницької діяльності в рамках концепції НУШ у 2026 має ряд особливостей. До них відносяться орієнтація на групи результатів, академічна свобода вчителя та учня, компетентнісний потенціал, використання мобільних та цифрових лабораторій, і також формувальне оцінювання.

Перш за все це орієнтація на групи результатів, що відображається у Свідоцтві досягнень. Тепер оцінюється не просто «знання теми», а конкретні вміння, зафіксовані в Державному стандарті. Для природничої галузі це три ключові групи результатів:

- Проведення досліджень: вміння планувати експеримент, обирати інструменти, проводити спостереження та фіксувати дані.
- Опрацювання інформації: здатність знаходити, аналізувати та критично оцінювати інформацію з різних джерел.
- Усвідомлення закономірностей: розуміння наукових принципів та їх зв'язку з реальним життям.

Також, дослідницька діяльність передбачає академічну свободу вчителя та учня. Згідно Держстандарту 2026 року, школи мають право самостійно обирати методи дослідження в залежності від матеріальної бази та потреб класу. Дослідження може проводитися як у реальному класі, так і в цифровій лабораторії або під час польової екскурсії до екологічних локацій (музеїв, ботанічних садів), внесених до єдиного реєстру освітніх локацій.

Згідно концепції НУШ середня школа не тільки надає знання учням але формує їх компетентності у різноманітних галузях. В такому випадку, дослідницька діяльність більше не є ізольованою. Відповідно до Додатка 9 ДСБО, під час уроку вчитель має розвивати наскрізні вміння: критичне мислення, ініціативність та здатність працювати в команді. Учень не просто «виконує лабу», а розв'язує проблемну ситуацію (кейс), де потрібно спрогнозувати ризики та наслідки людської діяльності для природи [1].

У програмі розвитку середньої школи включено широке використання мобільних та цифрових лабораторій. Стандарт 2026 передбачає активне впровадження цифрових засобів для подолання освітніх втрат під час дистанційного або змішаного навчання.

Важливим організаційним моментом при організації дослідницької діяльності є оцінювання результатів дослідження. Новим підходом є



впровадження для цього формувального оцінювання. Замість покарання за помилку в досліді, вчитель використовує критерії оцінювання, де аналізується прогрес учня. Важливим є не лише результат, а й здатність учня рефлексувати (зворотній аналіз) над власними дослідницькими діями та планувати свій подальший навчальний поступ.

Таким чином, використання цифрових сервісів дає змогу організувати повноцінну дослідницьку діяльність учнів, поєднувати теорію з практикою, розширюючи можливості вчителя для навчання, роз'яснення та перевірку знань учнів.

Одним із перспективних напрямків вивчення організаційних моментів при викладанні інтегрованих курсів є залучення можливості створення помічників (агентів) ШІ які допомагають у виконанні частини навчальної роботи вчителя і оцінці ефективності їх залучення в роботу вчителя.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti>]. Державний стандарт базової середньої освіти, від 30 вересня 2020 р. № 898.

2. Інститут модернізації змісту освіти. Сайт. URL: <https://imzo.gov.ua/model-ni-navchal-ni-prohramy/pryrodnymcha-osvitnia-haluz/>

3. НУШ в базовій середній освіті: природнича освітня галузь / Крижанівський Володимир, Северинова Алла. Черкаси, 2022. 73 с. URL: <http://library.ippro.com.ua/attachments/article/631/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%9D%D0%A3%D0%A8%20-%20%D0%BF%D1%80%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%B0%20%D0%B3%D0%B0%D0%BB%D1%83%D0%B7%D1%8C.pdf>

**Павленко Ірина,
Суми**

ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ

Статтю присвячено дослідженню предметно-методичної компетентності вчителя інформатики як основи якісної профільної освіти. Висвітлено можливості використання штучного інтелекту, мікронавчання та концепції computational thinking для розвитку кібербезпеки і цифрових навичок учнів. Наголошено на важливості постійного професійного зростання педагога для забезпечення високих результатів навчання.

Ключові слова: предметно-методична компетентність, вчитель інформатики, профільна освіта, якість освіти, цифрова грамотність.



Постановка проблеми. Стрімка цифровізація перших десятиліть поточного століття кардинально змінила вектор розвитку суспільства, змусивши переосмислити підходи до навчання. Сьогодні цифрові інструменти та глобальна мережа є невіддільними елементами повсякденності, а кіберпростір став звичним середовищем для здобуття знань. Перехід на дистанційний формат актуалізував оновлення освітньої парадигми та активізував розробку новітніх методик викладання інформаційних дисциплін.

Водночас, стрімка цифровізація несе серйозні виклики: кібератаки, шахрайство та кібербулінг, що вимагає високого рівня захищеності від здобувачів освіти. Сучасні учні, діти гаджетів, часто виявляють недостатню обізнаність щодо реальних онлайн-ризиків. У цих умовах роль вчителя інформатики суттєво трансформується: він перестає бути лише транслятором знань і стає ключовим агентом формування навичок безпечної та етичної поведінки в мережі. Це актуалізує проблему розвитку предметно-методичної компетентності педагога, яка є фундаментом якості профільної освіти. Учитель має володіти не лише глибокими теоретичними знаннями, а й сучасними методиками трансформації цих знань у практичні досягнення учнів. Отже, підвищення рівня інформаційно-цифрової та професійної компетентностей вчителя інформатики стає критично важливою умовою для забезпечення результативності освітнього процесу та підготовки учнів до життя в цифровому світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особлива увага в сучасній науковій літературі приділяється концепції цифрової компетентності педагога. Так, фундаментальні засади цифрової трансформації освіти та розвитку комп'ютерно-технологічних платформ висвітлено в роботах В.Бикова [1]. Питання формування інформаційно-цифрової грамотності та закордонний досвід у цій сфері ґрунтовно проаналізовано О. Овчарук [5]. Проблематику підготовки майбутніх учителів інформатики до роботи з ІКТ та впровадження новітніх засобів навчання досліджували О. Спірін [10] та С. Почтовюк [9]. Розвиток фахової майстерності вчителя в системі неперервної освіти розглянуто у працях О. Токарської, Д. Вербівського та О. Микліна [11]. Важливий внесок у дослідження критеріїв сформованості саме методичної компетентності вчителів інформатики зробила Н. Павлова [6], яка акцентує увагу на теоретичних засадах та самооцінюванні рівня професійної підготовки педагога. Питання адаптації вчителів до нових умов через формування індивідуальних освітніх траєкторій та неформальну освіту висвітлено в роботах У. Когут та М. Журенко [2, 3].

Незважаючи на значну кількість напрацювань, недостатньо дослідженим залишається аспект предметно-методичної компетентності вчителя інформатики як обов'язкового компонента забезпечення якості профільного навчання.

Метою статті є теоретичне обґрунтування структури предметно-методичної компетентності вчителя інформатики як чинника забезпечення



якості профільної освіти та визначення стратегічних напрямів діяльності педагога у формуванні цифрової гігієни учнів.

Виклад основного матеріалу. Предметно-методична компетентність вчителя інформатики є визначальним чинником якості профільної освіти, оскільки вона забезпечує здатність педагога не лише володіти глибокими теоретичними знаннями, а й ефективно трансформувати їх у навчальні досягнення учнів через сучасні методики та технології. У сучасній освітній парадигмі вона розглядається як динамічне інтегроване утворення, що поєднує предметну підготовку з психолого-педагогічними знаннями та практичним досвідом [6,7, 8].

Зв'язок предметно-методичної компетентності з якістю профільної освіти проявляється через такі ключові аспекти: роль у професійному стандарті вчителя, структурні компоненти та чинник модернізації профільного навчання.

Згідно з професійним стандартом, предметно-методична компетентність входить до трудової функції «навчання предметів» і передбачає: здатність моделювати зміст освіти відповідно до обов'язкових результатів навчання учнів, здійснення інтегрованого навчання, що є критично важливим для профільної школи, вибір та використання ефективних методик, де симбіоз теорії та практики забезпечує «бездоганний результат» [9].

Методична компетентність вчителя інформатики є багатофункціональною системою, що складається з трьох основних сфер:

- афективна сфера (особиста позиція вчителя як носія цінностей та його ціннісне ставлення до професії),
- когнітивна сфера (глибокі знання зі змісту шкільного курсу інформатики, психології та сучасних педагогічних технологій),
- діяльнісна сфера (ступінь готовності до реальної взаємодії в освітньому процесі, вміння розробляти навчально-методичні матеріали за всіма темами) [6].

Для забезпечення високої якості освіти вчитель інформатики має бути готовим до впровадження інноваційних підходів: використання мікронавчання (microlearning), обчислювального мислення (computational thinking) та проектної роботи. А також до конструювання власних методичних систем, мати можливість адаптувати складний науковий матеріал (алгоритмізація, програмування) до рівня сприйняття учнів профільної школи. Вільно володіти інформаційно-комунікаційними технологіями, хмарними технологіями та системами дистанційного навчання.

Висока якість профільної освіти досягається тоді, коли вчитель демонструє високий рівень методичної підготовки, що характеризується конкурентоздатністю та готовністю вирішувати завдання підвищеної складності, творчим підходом до розв'язання нестандартних педагогічних ситуацій, здатністю до рефлексії та постійного самовдосконалення, що стимулює аналогічний розвиток у учнів.



Рівень предметно-методичної компетентності педагога є фундаментом, на якому ґрунтується підготовка учня до реалізації в сучасному цифровому світі. Безперервне вдосконалення цієї якості вчителя через формальну та неформальну освіту [2] є головною умовою підвищення результативності всього освітнього процесу.

У цьому контексті професійна майстерність вчителя інформатики виступає рушійною силою модернізації навчання, адже саме через володіння інноваційним інструментарієм стає можливим практичне втілення освітніх стандартів профільної школи.

У контексті сучасної цифрової трансформації освіти роль педагога потребує суттєвої реконцептуалізації: відбувається перехід від ретрансляції знань до виконання функцій цифрового медіатора та ментора. Провідна роль у формуванні системної культури безпечної поведінки учнів у віртуальному середовищі належить учителю інформатики, який відповідає за розвиток критичного мислення та здатності здобувачів освіти до проактивного захисту інформації.

Реалізація зазначених завдань у межах предметно-методичної компетентності вчителя інформатики здійснюється за кількома стратегічними напрямками. По-перше, це фасилітація кібербезпеки та захисту персональних даних, що передбачає формування в учнів навичок автономного управління конфіденційністю, розпізнавання механізмів соціальної інженерії та фішингу. При цьому кібергігієна розглядається як інваріантний складник кожної змістової лінії навчальної програми. По-друге, особливої ваги набуває розвиток когнітивної стійкості та медіафільтрації. Діяльність педагога спрямовується на виховання здатності учнів до верифікації джерел у надлишковому інформаційному полі та деконструкції маніпулятивних технологій, зокрема «інформаційних бульбашок» і фейків. По-третє, вчитель інформатики забезпечує трансляцію цифрової етики та правової відповідальності, формуючи ціннісні орієнтири щодо поваги до інтелектуальної власності та культури мережевої комунікації.

Аналіз практичного досвіду вчителів інформатики під час підвищення кваліфікації в Сумському ОІППО свідчить, що запит на опанування діяльнісних інструментів кібербезпеки є пріоритетним для професійної спільноти.

Отже, вчитель створює ціннісно-світоглядний фундамент цифрової життєдіяльності учня, що є необхідною умовою забезпечення високої якості профільної освіти в умовах сучасних глобальних викликів.

У ході дослідження обґрунтовано, що предметно-методична компетентність вчителя інформатики є фундаментом якості профільної освіти в умовах глобальної цифровізації. Встановлено, що сучасний педагог має трансформувати свою роль від ретранслятора технічних знань до наставника, який формує в учнів системне обчислювальне мислення та стійкі навички цифрової гігієни.



Список використаних джерел

1. Биков В.Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. 2019. Т. 70, № 2. С. 1-16.
2. Журенко М. Формування цифрової компетентності майбутнього вчителя інформатики в умовах неформальної освіти. Path of Science. 2025. Vol. 11.
3. Когут У.П., Сікора О.В., Вдовичин Т.Я. Формування індивідуальної освітньої траєкторії вчителя з розвитку цифрової компетентності. Інформаційні технології і засоби навчання. 2022. Том 91, № 5. С. 186-203.
4. Коноплицький С. Мережеве співтовариство: соціокультурний аналіз. Соціологія: теорія, методи, маркетинг. 2010. № 3. С. 165-178.
5. Овчарук О.В. Цифрова компетентність як об'єкт дослідження: закордонний досвід. Інформаційні технології і засоби навчання. 2017. Т. 60, № 4. С. 189-199.
6. Павлова Н.С. Критерії і показники сформованості методичної компетентності майбутнього вчителя інформатики. Knowledge, Education, Law, Management. 2023. № 4 (56). С. 37-45.
7. Павлова Н.С. Методична компетентність майбутнього вчителя інформатики: теоретичні засади формування. Педагогічні науки. 2021. Випуск 94. С. 107-113.
8. Павлова Н.С., Войтович І.С. Самооцінювання сформованості методичної компетентності майбутніх учителів інформатики: аналіз проблеми дослідження. Фізико-математична освіта. 2019. Випуск 4(22). С. 108-115.
9. Почтовюк С.І. Сутність методичної компетентності вчителя інформатики. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. 2018. Вип. 4 (95). С. 166-170.
10. Спірін О.М. Інформаційно-комунікаційні технології в підготовці майбутніх учителів інформатики. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. 2015. Вип. 16. С. 147-152.
11. Токарська О.А., Вербівський Д.С., Миклін О.В. Розвиток професійної компетентності вчителя інформатики в системі неперервної освіти: навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2021. 212 с.

Полятикіна Тетяна,
Путівль

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ДІЇ. ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ГУРТКІВЦІВ ЧЕРЕЗ ПРАКТИЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ

У статті розглянуто особливості реалізації компетентнісного підходу в умовах позашкільної освіти та роль практичної діяльності у формуванні екологічної свідомості гуртківців. Проаналізовано сучасні підходи до розвитку екологічної компетентності як важливої складової освітнього процесу. Наголошено, що компетентнісний підхід сприяє інтеграції знань, практичних умінь і цінностей відповідно до сучасних



освітніх вимог. Еколого-натуралістичний напрям позашкільної освіти забезпечує формування екологічної культури та відповідального ставлення до довкілля. Методологічною основою екологічного виховання є державні нормативні документи України у сфері освіти та охорони природи. Заклади позашкільної освіти створюють умови для розвитку екологічного мислення, практичних навичок і відповідальної поведінки дітей у природному середовищі.

Ключові слова: компетентнісний підхід, екологічна свідомість, екологічна компетентність, практична діяльність, позашкільна освіта, гурткова робота, екологічне виховання.

Сучасні трансформації у системі позашкільної освіти України потребують впровадження нових підходів до організації освітнього процесу, орієнтованих на розвиток особистості, здатної діяти в умовах сучасних екологічних викликів. Одним із таких напрямів є компетентнісний підхід, який передбачає не лише засвоєння знань, а й формування в дітей практичних умінь, життєвого досвіду, ціннісних орієнтацій та екологічно доцільної поведінки. Особливого значення в умовах сьогодення набуває формування екологічної свідомості підростаючого покоління, адже саме від сучасної молоді залежить майбутній стан навколишнього середовища та сталий розвиток суспільства.

Посилення глобальних екологічних проблем, погіршення стану довкілля, зміни клімату та виснаження природних ресурсів зумовлюють необхідність виховання особистості, здатної усвідомлювати взаємозв'язок людини і природи. Саме тому в сучасній педагогічній науці все більшої актуальності набувають поняття «екологічна освіта», «екологічне виховання», «екологічна культура», «екологічна діяльність», «екологічна свідомість» та «екологічна компетентність» [2]. Компетентнісний підхід в екологічній освіті розглядається як один із важливих шляхів модернізації освітнього процесу та його орієнтації на практичну діяльність вихованців.

Проблему формування екологічної свідомості досліджували А. Кочергін, Ю. Марков, Н. Васильєв та інші науковці, які визначали її як важливу умову гармонійної взаємодії людини і природи. На думку дослідників, екологічна свідомість формується через усвідомлення законів функціонування системи «людина – природа – суспільство» та реалізується через екологічно відповідальну поведінку особистості. Наприкінці ХХ століття значна увага приділялася психологічним аспектам розвитку екологічної свідомості, зокрема формуванню емоційно-ціннісного ставлення до природи. С. Кравченко, Г. Тарасенко, В. Панов підкреслювали важливість розвитку почуття краси природи, любові до навколишнього світу, відповідальності за його збереження.

Екологічна свідомість є складовою екологічної компетентності та проявляється у здатності особистості застосовувати набуті знання, вміння, цінності та досвід у практичній діяльності. Вона передбачає усвідомлення



нерозривного зв'язку людини з природою, розуміння наслідків власної діяльності та готовність діяти в інтересах збереження довкілля для нинішніх і майбутніх поколінь. Екологічна компетентність має діяльнісний характер, адже її формування відбувається насамперед через практичну взаємодію з природним середовищем [2, 3].

Важливу роль у розвитку екологічної свідомості відіграє освітнє середовище, у якому перебувають гуртківці. Еколого-розвивальне середовище охоплює природний, соціальний, предметний та особистісний компоненти, які забезпечують формування у дітей досвіду екологічно доцільної поведінки. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від професійної компетентності керівника гуртка, його здатності організувати практичну природоохоронну діяльність, створити атмосферу співпраці, творчості та дослідництва [4].

У процесі екологічної освіти формуються ключові компетентності: навчально-пізнавальна, комунікативна, інформаційна, соціальна, громадянська, загальнокультурна та екологічна. Саме екологічна компетентність інтегрує знання, уміння, цінності й досвід діяльності, спрямовані на вирішення реальних екологічних проблем відповідно до принципів сталого розвитку.

Позашкільна освіта є ефективним середовищем для реалізації компетентнісного підходу, оскільки створює умови для активної практичної діяльності дітей. У Законі України «Про позашкільну освіту» наголошується на необхідності формування екологічної культури та дбайливого ставлення до природи. У Концепції національного виховання значна увага приділяється розвитку екологічної свідомості молоді та залученню дітей до активної природоохоронної діяльності.

У проєкті «Концепції позашкільної еколого-натуралістичної освіти на основі компетентнісного підходу» за редакцією В. Вербицького зазначено, що екологічно-компетентнісний підхід спрямований не лише на засвоєння знань, а й на формування в дітей досвіду вирішення життєвих і соціально-екологічних проблем [2, 3].

Значний внесок у розвиток ідей екологічного виховання зробили Г. Ващенко, К. Ушинський, В. Сухомлинський. Сучасні науковці та методисти також приділяють увагу питанням формування екологічної компетентності та розвитку практичної природоохоронної діяльності дітей. Серед них: О. Байрак, С. Люленко, Н. Буяльська, В. Вербицький, Т. Коршевнік, С. Панченко, Л. Тихенко та інші.

Модернізація освітнього процесу в закладах позашкільної освіти має здійснюватися на засадах особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів. Це передбачає оновлення змісту екологічної освіти, впровадження сучасних методів навчання, використання дослідницьких, проєктних, інтерактивних та інформаційних технологій, а також оцінювання результатів навчання через сформованість екологічної компетентності гуртківців [5].



Особливе значення у формуванні екологічної свідомості має саме практична діяльність. Наявність у закладах позашкільної освіти навчально-дослідних ділянок, куточків живої природи, теплиць, мінілабораторій створює умови для проведення спостережень, дослідів, екологічних досліджень та природоохоронної роботи. У процесі такої діяльності гуртківці набувають практичного досвіду, вчаться аналізувати природні явища, проводити дослідження, працювати в команді, приймати відповідальні рішення та бачити результати власної праці.

Розвитку екологічної свідомості сприяє участь дітей у різноманітних природоохоронних заходах: озелененні територій, висаджуванні дерев і квітів, догляді за рослинами, створенні екологічних стежин, проведенні акцій, дослідницьких проєктів, екологічних десантів та просвітницької роботи серед населення. Саме через практичну діяльність у гуртківців формується активна життєва позиція, відповідальне ставлення до природи та усвідомлення власної ролі у збереженні довкілля.

Компетентнісний підхід у позашкільній освіті спрямований на формування в дітей здатності до самоосвіти, саморозвитку та екологічно відповідальної поведінки. Він передбачає:

- розвиток екологічного мислення та свідомості;
- формування ціннісного ставлення до природи;
- усвідомлення принципів сталого розвитку;
- розвиток дослідницьких умінь;
- виховання екологічної відповідальності;
- готовність до практичної природоохоронної діяльності;
- дотримання принципів екологічної безпеки.

За О. Биковською, впровадження компетентнісного підходу в позашкільній освіті сприяє розвитку творчих здібностей вихованців, формуванню навичок самореалізації та активної життєвої позиції [1]. Рівень сформованості екологічної свідомості та компетентності є показником готовності дитини до подальшого особистісного розвитку та відповідальної участі у житті суспільства.

Екологічна компетентність є важливим результатом діяльності закладів позашкільної освіти. Вона формується на основі системи наукових знань, практичних умінь, навичок, цінностей і досвіду діяльності, що забезпечують гармонійний розвиток особистості. Саме практична діяльність є основою ефективного формування екологічної свідомості гуртківців, адже дозволяє не лише отримувати знання, а й застосовувати їх у реальних життєвих ситуаціях.

У сучасному закладі позашкільної освіти гуртки еколого-натуралістичного напрямку створюють широкі можливості для формування ключових і предметних компетентностей вихованців. Під час занять діти залучаються до дослідницької, природоохоронної, проєктної та експериментальної діяльності, що сприяє розвитку критичного мислення, екологічної культури, уміння працювати в команді та самостійно приймати



рішення. Особливу роль відіграє поєднання теоретичних знань із практикою, адже саме через спостереження, досліді, екологічні акції, догляд за рослинами, вирощування культур, роботу в теплицях і куточках живої природи формується відповідальне ставлення до довкілля.

Гуртки еколого-натуралістичного напрямку сприяють розвитку пізнавальної активності, творчих здібностей та дослідницьких навичок гуртківців. У процесі практичної діяльності вихованці навчаються аналізувати природні явища, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, проводити спостереження та екологічні дослідження. Такі форми роботи допомагають дітям усвідомити власну відповідальність за збереження природи та мотивують до активної участі у вирішенні екологічних проблем громади й суспільства загалом.

Важливим аспектом діяльності сучасних еколого-натуралістичних гуртків є використання інноваційних освітніх технологій, цифрових ресурсів, інтерактивних методів навчання та проєктної діяльності. Це забезпечує розвиток екологічної компетентності відповідно до вимог сучасної освіти та сприяє формуванню особистості, здатної діяти в інтересах сталого розвитку суспільства.

У роботі обґрунтовано теоретико-методичні аспекти реалізації компетентнісного підходу у формуванні екологічної свідомості гуртківців через практичну діяльність у закладах позашкільної освіти. Встановлено, що екологічна свідомість є важливою складовою екологічної компетентності та проявляється у здатності особистості усвідомлювати взаємозв'язок людини і природи, відповідально ставитися до навколишнього середовища та здійснювати екологічно доцільну діяльність.

Доведено, що структура екологічної компетентності охоплює інтелектуальний, емоційно-ціннісний та діяльнісний компоненти, які забезпечують формування у гуртківців системи знань, умінь і практичних навичок взаємодії з природою. У процесі практичної діяльності вихованці вчать спостерігати природні явища, проводити дослідження, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, аналізувати результати власної роботи та приймати екологічно відповідальні рішення.

З'ясовано, що ефективне формування екологічної свідомості можливе за умови активного залучення дітей до практичної природоохоронної, дослідницької та проєктної діяльності. Саме практична діяльність у гуртках еколого-натуралістичного напрямку сприяє розвитку екологічного мислення, формуванню ціннісного ставлення до природи, готовності до самореалізації та активної участі у вирішенні екологічних проблем сучасності.

Список використаних джерел

1. Биковська О. В. Позашкільна освіта: теоретико-методичні основи. Київ : ІВЦ АЛКОН, 2020. 336 с.
2. Вербицький В. В. Еколого-натуралістична освіта України: сучасний стан та перспективи розвитку. Київ : НЕНЦ, 2021. 248 с.



3. Концепція екологічної освіти України. Інформаційний збірник МОН України. Київ, 2020.

4. Пошетун О. І. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : К.І.С., 2019. 112 с.

5. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід у змісті сучасної освіти. Київ : Педагогічна думка, 2019. 140 с.

**Руденко Юлія,
Суми**

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ STREAM-ОСВІТИ

У статті розглядаються особливості розвитку критичного мислення дітей дошкільного віку засобами STREAM-освіти. Проаналізовано можливості STREAM-діяльності для розвитку у дітей уміння ставити запитання, робити прості висновки та знаходити різні способи розв'язання пізнавальних завдань. Наголошено, що використання STREAM-освіти сприяє формуванню основ критичного мислення, творчості та готовності до навчання в школі.

Ключові слова: STREAM-освіта, критичне мислення, дошкільники, пізнавальна активність, розвиток дитини, дошкільна освіта.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується зростанням вимог до формування у дітей не лише знань, а й умінь мислити критично, аналізувати інформацію, робити висновки та знаходити альтернативні рішення. Умови інформаційного суспільства потребують підготовки особистості, здатної орієнтуватися в потоці інформації вже з дошкільного віку.

Особливої актуальності набуває розвиток критичного мислення у дітей дошкільного віку, оскільки саме в цей період закладаються основи пізнавальної активності, допитливості та самостійності мислення. Одним із ефективних сучасних підходів до вирішення цієї проблеми є STREAM-освіта, яка інтегрує природничі науки, технології, інженерію, мистецтво, читання та математику.

Аналіз останніх публікацій. Проблема розвитку критичного мислення розглядається у працях багатьох сучасних педагогів і психологів. Дослідники підкреслюють, що критичне мислення є базовою компетентністю XXI століття, яка формується поступово через активну пізнавальну діяльність.

STREAM-освіта, як інтегрований підхід, розглядається як ефективний засіб розвитку мислення, уяви та творчості дітей. Науковці зазначають, що поєднання практичної діяльності, дослідження та творчості сприяє формуванню у дошкільників уміння аналізувати, порівнювати та робити прості логічні висновки.



Мета статті – обґрунтування ролі STREAM-освіти у розвитку критичного мислення дітей дошкільного віку та визначення педагогічних умов її ефективного застосування в освітньому процесі закладів дошкільної освіти.

Виклад основного змісту. Сучасний розвиток суспільства висуває нові вимоги до системи дошкільної освіти, серед яких важливе місце займає формування критичного мислення у дітей. Це зумовлено стрімким зростанням обсягу інформації, яку дитина сприймає з раннього віку, та необхідністю навчити її орієнтуватися в цьому інформаційному середовищі. Відтак дошкільна освіта повинна не лише передавати знання, а й формувати вміння їх осмислювати та аналізувати.

Формування критичного мислення у дошкільників передбачає розвиток здатності ставити запитання, порівнювати явища, робити прості логічні висновки та перевіряти власні припущення. У цьому процесі важливу роль відіграють ігрові методи навчання, дослідницька діяльність та створення проблемних ситуацій, які спонукають дитину до активного мислення. Саме така організація освітнього процесу сприяє розвитку пізнавальної активності та самостійності.

Важливим є те, що формування критичного мислення в дошкільному віці закладає основу для подальшого успішного навчання в школі. Діти, які звикли аналізувати інформацію та робити висновки, легше адаптуються до нових умов навчання та проявляють вищий рівень навчальної мотивації. Таким чином, розвиток критичного мислення є ключовим завданням сучасної дошкільної освіти.

Одним із сучасних ефективних підходів до вирішення цієї проблеми є STREAM-освіта, яка інтегрує природничі науки, технології, інженерію, мистецтво, читання та математику. Такий підхід забезпечує комплексний розвиток дитини, сприяє формуванню дослідницької активності, творчості та здатності до самостійного мислення. STREAM-освіта орієнтована на практичну діяльність, що відповідає віковим особливостям дошкільників.

Критичне мислення у дошкільному віці формується поступово через ігрову та пізнавальну діяльність, оскільки саме гра є провідним видом діяльності дитини на цьому етапі розвитку. У процесі гри діти вчаться спостерігати, порівнювати предмети та явища, аналізувати прості ситуації та робити елементарні висновки. Це створює основу для розвитку первинних розумових операцій, необхідних для подальшого навчання.

Пізнавальна діяльність дошкільників сприяє активному формуванню допитливості та бажання досліджувати навколишній світ. Діти ставлять запитання «чому?» і «як?», намагаються самостійно знайти відповіді, експериментують із предметами та явищами. Така активність стимулює розвиток мислення, уяви та мовлення, що є важливими складовими критичного мислення.

Важливу роль у цьому процесі відіграє педагог, який організовує освітнє середовище таким чином, щоб дитина мала можливість самостійно діяти, робити вибір і перевіряти власні припущення. Завдяки цьому ігрова та



пізнавальна діяльність стає не лише засобом навчання, а й основою для поступового формування критичного мислення у дошкільників.

На думку науковця Н. Поліхун, важливою складовою STREAM-підходу є інтеграція різних освітніх напрямів. Наприклад, під час досліду з водою діти визначають, які предмети тонуть, а які ні, прогнозують результат і перевіряють свої припущення. Це сприяє розвитку логічного мислення та вміння аналізувати ситуацію. Інший приклад — конструювання з різних матеріалів, де діти експериментують із формами та міцністю конструкцій, що формує елементарні інженерні уявлення [6].

Також ефективним є використання мистецьких елементів у STREAM-діяльності. Діти можуть передавати природні явища через малюнок або музику, що розвиває їхню уяву, емоційний інтелект і здатність до асоціативного мислення. Поєднання творчості та дослідження сприяє більш глибокому засвоєнню знань і розвитку критичного мислення.

Особливу роль у STREAM-освіті відіграє педагог, який організовує освітній процес, ставить проблемні запитання, стимулює дітей до пошуку рішень і підтримує їхню пізнавальну активність. Він створює умови для самостійного експериментування, не даючи готових відповідей, що сприяє розвитку мислення та самостійності та є ефективним засобом розвитку критичного мислення у дітей дошкільного віку. Вона забезпечує інтеграцію знань, поєднання гри та навчання, розвиток творчості та дослідницької діяльності. Завдяки цьому у дітей формується здатність аналізувати, порівнювати, робити висновки та самостійно мислити, що є основою їхнього подальшого успішного навчання. Особливу роль у STREAM-освіті відіграє педагог, який організовує освітній процес, ставить проблемні запитання, стимулює дітей до пошуку рішень і підтримує їхню пізнавальну активність. Саме від його професійної майстерності залежить ефективність реалізації інтегрованого підходу, оскільки він створює умови для активного залучення дітей до дослідницької та творчої діяльності. Педагог не є лише джерелом знань, а виступає фасилітатором навчального процесу.

У STREAM-освіті важливо, щоб педагог умів правильно формулювати проблемні ситуації, які викликають у дітей інтерес і бажання самостійно знаходити відповіді. Такі завдання спонукають дошкільників до міркування, порівняння, аналізу та висування простих гіпотез. Завдяки цьому навчання набуває дослідницького характеру, а діти стають активними учасниками освітнього процесу. Крім того, педагог підтримує дітей у процесі їхніх пошуків, допомагає їм не боятися помилок і сприймати їх як частину навчання. Він заохочує ініціативність, творчість і самостійність, що є важливими складовими розвитку критичного мислення. Така підтримка формує у дітей впевненість у власних можливостях та інтерес до пізнання. Отже, роль педагога у STREAM-освіті є визначальною, адже саме він створює освітнє середовище, яке сприяє розвитку мислення, творчості та дослідницьких умінь дошкільників. Завдяки його професійним діям



навчальний процес стає більш змістовним, цікавим і ефективним, що забезпечує гармонійний розвиток дитини.

Висновки. Розвиток критичного мислення у дітей дошкільного віку є важливим завданням сучасної дошкільної освіти, оскільки саме в цей період закладаються основи пізнавальної активності, допитливості та самостійності мислення. STREAM-освіта створює сприятливі умови для формування у дітей елементарних умінь аналізувати інформацію, порівнювати явища, ставити запитання та робити прості висновки. Використання інтегрованого STREAM-підходу забезпечує поєднання ігрової, дослідницької та творчої діяльності, що відповідає віковим особливостям дошкільників. Завдяки цьому навчальний процес стає більш цікавим, практично спрямованим і мотивуючим, а діти отримують можливість активно пізнавати навколишній світ через власний досвід.

Таким чином, STREAM-освіта є ефективним засобом розвитку критичного мислення, що сприяє формуванню у дошкільників основ інтелектуальної, творчої та самостійної особистості, готової до подальшого навчання в школі та адаптації в сучасному інформаційному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Bybee R. W. STEM Education Now More Than Ever. Arlington: NSTA Press, 2013. P. 25-37.
2. Kelley T., Knowles J. G. A Conceptual Framework for Integrated STEM Education // International Journal of STEM Education. 2016. Vol. 3(11). P. 1-11.
3. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання. К.: Либідь, 2003. С. 45-52.
4. Козлова О. Г. Розвиток критичного мислення у дітей дошкільного віку. Дошкільна освіта: теорія і практика. 2020. №2. С. 18-23.
5. Освіта.UA. STREAM-освіта: сучасні підходи в навчанні дітей. С. 3-7. URL: <https://osvita.ua/school/92078/>
6. Поліхун Н. І., Сліпухіна І. А., Чернецький І. С. STEM-освіта як засіб формування дослідницьких компетентностей. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2017. №3. С. 5-10.

Федунович-Швед Оксана,
Чернівці

АКТИВІЗАЦІЯ ЛЕКСИЧНИХ ЗНАХІДОК МИКОЛИ ЛУКАША НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

У статті досліджено методичний потенціал лексичних знахідок видатного українського перекладача Миколи Лукаша як ресурсу збагачення активного словника учнів на уроках української мови та літератури. Обґрунтовано теоретичні засади використання індивідуально-авторських неологізмів і стилістично маркованих лексем у процесі формування мовної компетентності здобувачів загальної середньої освіти. Розглянуто класифікацію лексичних інновацій М. Лукаша за структурно-семантичними ознаками та визначено педагогічні умови їх ефективного впровадження в



освітній процес. Запропоновано систему вправ і завдань, спрямованих на активізацію авторської лексики в мовленнєвій практиці учнів; наведено приклади роботи з текстами-перекладами Миколи Лукаша.

Ключові слова: Микола Лукаш, лексичні знахідки, мовна компетентність, активний словник, індивідуально-авторський неологізм.

Реформування сучасної освітньої парадигми України зумовлює переосмислення змісту й методів навчання української мови. Нова українська школа наголошує на компетентнісному підході, у центрі якого – не механічне засвоєння норм, а формування здатності творчо й свідомо послуговуватися мовою. Серед ключових компонентів мовної компетентності особливе місце посідає лексична компетентність – уміння доречно добирати й використовувати лексичні засоби відповідно до комунікативної мети та ситуації.

Збагачення словникового запасу учнів традиційно здійснюється через роботу з текстами різних стилів, зокрема й художнього. Водночас методичний арсенал сучасного вчителя потребує постійного оновлення. Одним із перспективних ресурсів у цьому контексті є лексична спадщина Миколи Лукаша – геніального українського перекладача, мовотворця та лексикографа, чий знахідки відзначаються семантичною точністю, стилістичною виразністю й органічним зв'язком із народними джерелами мови.

Актуальність порушеної проблеми зумовлена, по-перше, недостатнім рівнем активного словника сучасних учнів, збідненням їхнього мовлення під впливом мовного суржику та іншомовних запозичень; по-друге, у шкільній методиці бракує цілісної системи роботи з лексичними знахідками М. Лукаша; по-третє, потребою формування у здобувачів освіти ціннісного, шанобливого ставлення до скарбів рідного слова.

Творчість Миколи Лукаша як перекладача й мовотворця перебуває в полі зору лінгвістів, літературознавців, перекладознавців і методистів уже кілька десятиліть. Фундаментальний внесок у дослідження перекладацького ідіостилу М. Лукаша зробили Григорій Кочур, Іван Дзюба, Валентина Савчин [6, 7], Ольга Лучук, які вбачали в ньому феноменального знавця мовних ресурсів. Мовознавчий аспект лексичних інновацій перекладача ґрунтовно вивчали такі дослідники, як-от: Людмила Коломієць, Ірина Андрієнко [1], Оксана Пасічник [5], Оксана Федунович-Швед [12], Олександр Скопненко [10], Тетяна Цимбалюк та ін. Зокрема, у своїх розвідках вони описували механізми словотворення, семантичного переосмислення та стилістичного маркування в перекладах М. Лукаша.

Питання методики збагачення лексики учнів засобами художнього тексту висвітлено у працях О. Горошкіної [3], Н. Голуб [2], Т. Симоненко [9] та ін. Проте методичний потенціал лексичних знахідок М. Лукаша саме у шкільному вимірі залишається мало дослідженим. Поодинокі розробки уроків та факультативних занять є у методичних збірниках учителів-практиків, однак цілісної науково обґрунтованої методичної системи, придатної для



впровадження в освітній процес, досі не створено. Це й визначає наукову новизну та практичну значущість пропонованого дослідження.

Мета статті – розробити теоретично обґрунтовану методичну систему активізації лексичних знахідок Миколи Лукаша на уроках української мови як засобу формування мовної компетентності здобувачів загальної середньої освіти.

Відповідно до мети визначено такі завдання: схарактеризувати лексичні знахідки М. Лукаша з погляду структурно-семантичних ознак і методичного потенціалу; визначити педагогічні умови ефективної активізації індивідуально-авторської лексики в учнівському мовленні; запропонувати систему вправ і завдань для різних типів уроків; проілюструвати методику прикладами з практики.

У ХХ ст. важливою віхою історії українського перекладу стала творчість Миколи Лукаша. Особистість М. Лукаша, феноменально талановитого перекладача творів світової класики та надзвичайно глибокого знавця української мови, дедалі більше зацікавлює дослідників, оскільки й досі залишається ще дуже мало званою.

У статті «Лукашеві уроки української мови» В. Савчин стверджує, що «мова перекладів М. Лукаша настільки багата, що якби розписати і класифікувати всі лексичні і фразеологічні одиниці, що їх перекладач використав, то вийшов би унікальний словник мови перекладів М. Лукаша із синонімічними рядами, набагато ширшими у порівнянні з нинішніми словниками синонімів» [6, с. 8]. В іншій своїй праці В. Савчин називає М. Лукаша «бездоганним стилістом і незрівнянним мовним віртуозом», який «створив власний, виразно самостійний, неповторний стиль перекладу, виявивши при цьому фундаментальні знання книжної мови та народних говірок» [7, с. 124]. Лукашеві «знахідки» – це передусім точні й виразні українські відповідники до іншомовних реалій, які він шукав у народній мові, діалектах, давніх пам'ятках. Це використання архаїчної лексики, вульгаризмів, регіоналізмів, церковнослов'янізмів, фразеологізмів, а також прислів'їв та приказок. Варто зазначити, що М. Лукаш у своїй перекладацькій творчості активно використовував багату синоніміку української мови, її дериваційні можливості, вводив до текстів своїх перекладів значну кількість індивідуально-авторських новотворів.

Так, можна помітити цікаву особливість у поєднуваних синонімах. Зазвичай М. Лукаш добирає їх так, щоб вони відрізнялися стилістично, наприклад, загальновживане слово і застаріле: –Тим я знову потверджую і конфірмаую ласку, що вам обіцяв-єм, і присягаю іти за вами хоть і на край світу <...> [8, с. 190]; загальновживані слова і авторські новотвори: Санчо, сумний і невеселий, не знав, що сказати і на яку ступити; йому верзлося, що все це сон і суцільне чаромуття [8, с. 635].

Методичний потенціал лексики перекладів Миколи Лукаша є надзвичайно високим. По-перше, лексичні знахідки М. Лукаша демонструють невичерпні словотворчі можливості української мови; по-



друге, вони органічно пов'язані з фольклорними традиціями, що уможливлює міжпредметні зв'язки з літературою та народознавством; по-третє, семантична точність лукашівської лексики розвиває здатність учнів розрізняти синонімічні відтінки значень і добирати найточніше слово – ключове вміння у формуванні мовної компетентності.

Для ефективної активізації лексики перекладів М. Лукаша в мовленнєвій практиці учнів необхідно дотримуватися кількох педагогічних умов:

1) систематичність роботи: використання лексики перекладів М. Лукаша як дидактичного матеріалу має стати компонентом продуманої системи, узгодженої з програмовими темами, а не епізодичним явищем. Наприклад, вивчення теми «Словотвір» органічно поєднується з аналізом лукашівських композитів; тема «Синоніми» – з порівнянням загальноновживаних слів і авторських відповідників перекладача.

2) контекстуальне засвоєння: нову лексему учень повинен знайти в живому художньому контексті, осмислити її семантику через взаємодію з іншими словами тексту, а лише потім закріпити у вправах;

3) комунікативна спрямованість: учень має не просто знати слово, а вміти доречно вжити його у власному мовленні;

4) позитивна емоційна тональність: учитель презентує лексику перекладів М. Лукаша як відкриття, скарб, пригоду зі словом.

Пропонована система вправ охоплює три рівні засвоєння: рецептивний, репродуктивний і продуктивний. На рецептивному рівні учні знайомляться з новою лексикою: читають уривки з поетичних перекладів М. Лукаша, виписують незнайомі слова, з'ясовують їхнє значення за тлумачним словником або за контекстом, зіставляють із загальноновживаними відповідниками.

На репродуктивному рівні запропонувати учням завдання на добір синонімів із лукашівських знахідок до поданих загальноновживаних слів, напр.: знайдіть відповідник до слова „швидкий”, використовуючи лексичні знахідки М. Лукаша); лексичні диктанти з поясненням значення слова; вправи на стилістичну трансформацію – заміна нейтральних слів у тексті більш виразними авторськими відповідниками. Ці завдання поглиблюють розуміння семантичних відтінків і тренують точність слововживання.

Продуктивний рівень передбачає творчі завдання: написання мініатюр і есе із використанням лексики перекладів М. Лукаша; складання власних художніх описів природи, людини, настрою із включенням авторських знахідок; проєкту діяльність (укладання «Словника лукашізмів», ілюстрування улюблених слів, створення мультимедійних презентацій «На учту до Лукашевого слова»). Саме на цьому рівні відбувається справжня активізація – перехід слова з пасивного словника в активний.

Особливе місце в системі посідає робота з паралельними текстами: учні порівнюють переклад М. Лукаша з перекладами інших майстрів або зі своїми варіантами перекладу нескладних уривків. Такий порівняльний аналіз удосконалює мовне чуття, розвиває критичне мислення та формує розуміння того, що точне слово – результат серйозної пошукової роботи.



Проілюструємо запропоновану методику прикладами з практики навчання в 7–9-х класах. На уроці з теми «Лексичне значення слова. Однозначні й багатозначні слова» (7 клас) учні отримують картку з уривком «Пісні про Роланда», переклад якої здійснив М. Лукаш: «Ясноликий Олів'є, мудрий витязь...». Завдання: визначити значення слова «ясноликий»; з'ясувати, чи є воно в тлумачних словниках; пояснити, з яких компонентів утворено; дібрати синоніми. Така діяльність допоможе зробити учням висновок про синонімічне багатство української мови.

На уроці розвитку мовлення (9 клас) учні пишуть твір-мініатюру «Ранок у лісі», використовуючи запропоновані „лукашівські” слова: росяний, зоряний, прозорокрилий, срібнозвучний, теплодайний. Аналіз учнівських текстів виявляє, що введення семантично насиченої авторської лексики помітно підвищує образність і виразність висловлювань порівняно зі звичайними текстами.

Проведене дослідження засвідчує, що лексичні знахідки Миколи Лукаша є цінним методичним ресурсом. Систематичне звернення до спадщини перекладача на уроках української мови та літератури відповідає вимогам компетентнісної парадигми нової школи, оскільки переміщує акцент із накопичення знань на формування вміння ними користуватися.

Ефективність запропонованої системи вправ визначається дотриманням таких умов: систематичність і поступовість ускладнення завдань; поєднання рецептивних, репродуктивних і продуктивних видів роботи; збереження живого художнього контексту; атмосфера захопленості мовотворчістю.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою інтегрованих курсів (українська мова – зарубіжна література) на матеріалі перекладів М. Лукаша, а також з вивченням впливу запропонованої методики на рівень мовної компетентності учнів у ході педагогічного експерименту.

Отже, результати дослідження свідчать, що реалізація лексичних знахідок М. Лукаша на уроках української мови та літератури сприяє розширенню словникового запасу учнів, розвитку їх мовного чуття та формуванню ціннісного ставлення до українського слова.

Список використаних джерел

1. Андрієнко І.О. Перекладацький ідіостиль Миколи Лукаша: лексичний вимір: монографія. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 312 с.
2. Голуб Н.Б. Риторика у вищій школі: монографія. Черкаси: Брама-Україна, 2008. 400 с.
3. Горошкіна О.М. Методика навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах III ступеня природничо-математичного профілю: монографія. Луганськ: Альма-матер, 2004. 436 с.
4. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / МОН України. Київ, 2016. 40 с.
5. Пасічник О.А. Лексикографічна діяльність Миколи Лукаша. Мовознавство. 2018. № 3. С. 45–58.



6. Савчин В. Лукашеві уроки української мови. Урок української. 2000. № 4. С. 21–24.

7. Савчин В. Стилiстичнi деривати у перекладах Миколи Лукаша. Вiсник Прикарпатського національного унiверситету iменi В. Стефаника (Ювiлейний випуск на пошану 100-рiччя вiд Дня народження проф. iвана Ковалика) / ред. кол.: В. Г. Матвiїшин (гол. ред.), Д. Г. Бучко, М. I. Голянич та iн. iвано-Франкiвськ: Видавничо-дизайнерський вiддiл ЦIT, 2007. Вип. XV–XVIII: Фiлологiя. С. 570–574.

8. Сервантес Сааведра, Мiгель де. Премудрий гiдальго Дон Кiхот з Ламанчi: роман / пер. з iсп. М. Лукаш; пiслямова Г. Кочур. К.: Днiпро, 1995. 703 с.

9. Симоненко Т.В. Теорiя i практика формування професiйно-комунiкативної компетенцiї студентiв фiлологiчних факультетiв: монографiя. Черкаси: Вид. Вовчок О.Ю., 2006. 328 с.

10. Скопненко О. Паремiї в мовi перекладiв Миколи Лукаша. Українська мова. 2006. № 4. С. 25–44.

11. Українська мова. 5–9 класи: програма для загальноосвiтнiх навчальних закладiв / авт. Г.Т. Шелехова та iн. Киiв: Видавничий дiм «Освiта», 2013. 64 с.

12. Федунувiч-Швед О. Т. Синонiми i паронiми як композицiйний засiб тексту в перекладах Миколи Лукаша (на матерiалi романiв Дж. Боккаччо «Декамерон» та М. де Сервантеса «Дон Кiхот»). Урок Української. 2007. № 6. С. 25–29.



РОЗДІЛ 4

Роль та місце інформаційних технологій у системі розвитку професійної компетентності педагога в умовах післядипломної освіти

Боднар Оксана,
Спольська Олена,
Тернопіль

ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ НОВОГО ПОКОЛІННЯ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ПАРАДИГМИ ЯК ДРАЙВЕР ЯКОСТІ ОСВІТНІХ СИСТЕМ

У статті обґрунтовано актуальність проблеми підготовки менеджерів освіти нового покоління в умовах компетентнісної парадигми освіти. Розглянуто основні характеристики компетентнісної парадигми. Проаналізовано окремі досягнення вітчизняних та зарубіжних вчених. Виділено фактори специфіки підготовки менеджерів нового покоління, серед яких: компетентнісна орієнтація підготовки; цифровізація управлінської діяльності; розвиток адаптивного та антикризового мислення; формування лідерства нового типу; інтеграція міждисциплінарних знань; практикоорієнтованість і проєктне навчання; розвиток культури самоменеджменту та безперервного саморозвитку; орієнтація на цінності гуманізації та соціальної відповідальності.

Ключові слова: компетентнісна парадигма освіти, менеджери нового покоління, фактори впливу на підготовку менеджерів освіти.

У сучасних умовах воєнного стану в Україні особливої актуальності набуває проблема підготовки менеджера освіти нового покоління, здатного ефективно діяти в умовах нестабільності, ризиків та швидких суспільних трансформацій. Компетентнісна парадигма освіти орієнтує систему професійної підготовки не лише на формування управлінських знань, а й на розвиток адаптивності, критичного мислення, емоційної стійкості та здатності до стратегічного прийняття рішень. В умовах глобальних викликів і цифрової трансформації освітнього простору важливого значення набуває впровадження інноваційних технологій управління, цифрових сервісів та сучасних моделей лідерства. Особливої уваги потребує соціальна підтримка молодого покоління, формування безпечного освітнього середовища, культури довіри, партнерства та психологічної стійкості учасників освітнього процесу. Розвиток особистісно-професійної компетентності майбутнього менеджера освіти стає ключовою умовою забезпечення якості освітніх систем, їхньої конкурентоспроможності та здатності до інноваційного розвитку. Саме тому підготовка менеджера освіти нового покоління розглядається сьогодні як стратегічний драйвер модернізації освіти та забезпечення її стійкості в умовах сучасних суспільних змін.



Т. Мієр виділяє 3 компоненти у реформаційних та модернізаційних процесах, серед яких: задоволення освітніх потреб людини впродовж життя, індивідуалізація освітнього процесу та поєднання очної і дистанційної форм навчання на основі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій [3, с.74]. О. Горошкіна переконана, що у компетентнісній парадигмі «освітній процес спрямований на актуалізацію, розвиток і задоволення психологічних потреб особистості, на системний розвиток різних видів її інтелекту або інтелектуальних здібностей (академічні, практичні, креативні, емоційні, соціальні), на актуалізацію системи її особистісних емоційно-ціннісних ставлень (пізнавального, практичного, творчо-пошукового, етичного, естетичного, міжособистісного) в навчанні». [1, с.28].

У компетентнісній парадигмі пріоритетним є компетентнісний підхід до навчання здобувачів освіти, який трактують як «спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток основних базових (ключових) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу, вважає автор О.Язловецька, повинно бути формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості». У такій парадигмі «розуміння предметної інформації замінюється на комплекс здатностей, які допомагають діяти й домагатися необхідного результату. Зміст на компетентнісній основі формується через визначення результатів, які планується отримати [4].

У публікації Miglani S., Verma V., Agrawal M. та ін. розглядається компетентнісне навчання як сучасна освітня модель, орієнтована на розвиток навичок ХХІ століття та цілісний розвиток учнів. Автори наголошують, що компетентнісний підхід сприяє переходу від механічного запам'ятовування до практичного застосування знань, розвитку критичного мислення, творчості, комунікації та співпраці [6].

Дослідники Chen A. M. H., Kleppinger E. L., Churchwell M. D. та ін. вивчаючи впровадження компетентнісної освіти, підкреслюють важливість командного управління змінами, професійної підготовки викладачів, підтримки мотивації персоналу та створення спеціальних механізмів супроводу впровадження компетентнісної моделі. Автори доходять висновку, що успішне впровадження компетентнісної освіти потребує не лише оновлення змісту навчання, а й системного управління організаційними змінами та освітнім середовищем [5].

Менеджери нового покоління у форматі компетентнісної парадигми повинні мати цілий спектр компетенцій. У журналі Forbes Ukraine автори М. Кот, О. Альхімович аналізують компетенції менеджерів майбутнього: гнучкість, кризове мислення, цифрову грамотність, міжкультурний інтелект, управління командами та емоційний інтелект [2].

Специфіка підготовки менеджерів нового покоління полягає у переорієнтації освітнього процесу з передачі знань на розвиток адаптивних, цифрових, аналітичних та лідерських компетенцій, необхідних для діяльності в умовах невизначеності та швидких змін. Можна виокремити такі 8 факторів такої специфіки:



Компетентнісна орієнтація підготовки .Навчання спрямовується не лише на засвоєння теорії, а на формування практичних управлінських компетентностей, здатності приймати рішення та діяти у складних ситуаціях.

Цифровізація управлінської діяльності. Майбутні менеджери повинні володіти цифровими інструментами, аналітичними платформами, основами data-driven management та навичками роботи зі штучним інтелектом.

Розвиток адаптивного та антикризового мислення. Підготовка орієнтується на формування готовності працювати в умовах невизначеності, криз, постійних змін та високої динаміки освітнього середовища.

Формування лідерства нового типу. Акцент переноситься з авторитарного стилю управління на партнерське, командне, фасилітативне та емоційно інтелектуальне лідерство.

Інтеграція міждисциплінарних знань. Сучасний менеджер поєднує знання з менеджменту, педагогіки, психології, цифрових технологій, комунікації, маркетингу та проектного управління.

Практикоорієнтованість і проектне навчання. Підготовка базується на кейсах, управлінських практиках, симуляціях, реальних проєктах, стажуваннях та вирішенні практичних проблем.

Розвиток культури самоменеджменту та безперервного саморозвитку. Менеджер нового покоління повинен уміти управляти власним часом, емоціями, професійним розвитком і навчатися впродовж життя.

Орієнтація на цінності гуманізації та соціальної відповідальності. У підготовці посилюється увага до етики управління, академічної доброчесності, корпоративної культури, психологічної безпеки та людиноцентризму.

Можна назвати кілька факторів, чому сучасний ринок потребує менеджерів освіти нового покоління. Серед таких детермінантів: посилення глобальної конкуренції на ринку освітніх послуг, адже в Україні менеджерів готує система фахової передвищої, вищої та післядипломної освіти. По-друге, у названих системах відбувається переорієнтація освіти на компетентнісну та людиноцентричну парадигму. По-третє, менеджери сьогодення мають, крім професійної підготовки, набір нових життєво необхідних навичок, таких як гнучкість, розуміння нелінійних процесів, здатність на обґрунтований ризик заради інших. Саме компетентнісна парадигма забезпечує інтеграцію знань, умінь, навичок, цінностей і практичного досвіду в єдину систему професійної підготовки. Такий підхід сприяє переходу від формального засвоєння інформації до розвитку реальної здатності діяти в професійних ситуаціях.

Якісна освіта сьогодні визначається не лише змістом навчальних програм, а насамперед рівнем підготовки конкурентоспроможних фахівців. Менеджер нового покоління повинен володіти цифровими, комунікативними, аналітичними та лідерськими компетентностями, що відповідають викликам глобалізованого суспільства.

Компетентнісна модель підготовки підсилює практикоорієнтованість освіти та наближає її до реальних потреб роботодавців і суспільства. Водночас вона формує культуру безперервного професійного розвитку,



самоменеджменту та готовності до навчання впродовж життя. Особливого значення набуває здатність менеджерів працювати в умовах цифровізації, інформаційного перевантаження та постійної трансформації освітнього середовища. Отже, підготовка менеджерів нового покоління на засадах компетентнісної парадигми виступає стратегічною умовою підвищення якості освіти, розвитку людського капіталу та модернізації системи управління освітою.

Список використаних джерел

1. Горошкіна О. М. Урок у компетентнісній парадигмі сучасного освітнього процесу. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2020. №2(333). С. 22–33. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720855>
2. Кот М., Альхімович О. Управління змінами, прокачування лідерства та бачення стратегії – основні компетенції для сучасного керівника. Чи потрібно вкладатися у розвиток менеджерів та які форми навчання обрати? Forbes Ukraine. 2023. URL: <https://forbes.ua/leadership/yaki-navichki-neobkhdno-rozvivati-menedzheram-shchob-vistoyati-pered-viklikami-neviznachnosti->
3. Мієр Т. І. Сутність освітніх парадигм і поліпарадигмальних проявів у багатовимірній педагогічній реальності та особистісній самореалізації студентів під час е-навчання. Педагогічна освіта: теорія і практика, 2020. №34 (2). с. 73-82. URL: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/278>
4. Язловецька О. В. Компетентнісний підхід як основа реформування освітнього процесу. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2022. №206. С. 247–253. URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1347>
5. Chen A. M. H., Kleppinger E. L., Churchwell M. D. et al. Examining Competency-Based Education Through the Lens of Implementation Science: A Scoping Review. American Journal of Pharmaceutical Education. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ajpe.2023.100633>. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0002945923045989>
6. Miglani S., Verma V., Agrawal M. et al. Competency-based learning as a framework for holistic development of 21st century learners in school education. Discover Education. 2026. DOI: <https://doi.org/10.1007/s44217-026-01268-5> URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s44217-026-01268-5?utm>

**Варга Леся,
Гарапко Мар'яна,
Мукачєво**

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Автор піднімає питання використання інструментів штучного інтелекту у процесі формування комунікативної компетентності здобувачів освіти під час вивчення іноземної мови. У статті розглянуто дидактичний потенціал генеративного штучного інтелекту для розвитку



мовленнєвих умінь, персоналізації навчання, створення комунікативних ситуацій та організації самостійної роботи студентів. Окреслено переваги й ризики застосування таких технологій у мовній освіті, зокрема проблему академічної доброчесності, критичного мислення та ролі викладача в умовах цифровізації освітнього процесу.

Ключові слова: штучний інтелект, іноземна мова, комунікативна компетентність, цифрові технології, генеративний ШІ, мовна освіта, професійна компетентність педагога.

Сучасна система освіти розвивається в умовах інтенсивної цифровізації, що зумовлює потребу в оновленні методів, форм і засобів навчання іноземних мов. Особливої актуальності набуває питання використання інструментів штучного інтелекту, які дедалі активніше інтегруються в освітній процес і змінюють традиційні підходи до організації навчальної діяльності. У контексті післядипломної освіти та професійного розвитку педагогів означена проблема має особливе значення, адже сучасний викладач іноземної мови має не лише володіти фаховими знаннями, а й бути здатним ефективно використовувати цифрові ресурси для розвитку особистісно-професійної компетентності. Як зазначає ЮНЕСКО, розвиток цифрової та ШІ-компетентності педагогів є важливою умовою відповідального використання технологій в освіті [3].

Актуальність дослідження зумовлена тим, що формування комунікативної компетентності здобувачів освіти потребує створення автентичного або наближеного до автентичного мовного середовища. У традиційній аудиторній практиці викладач не завжди має достатньо часу й ресурсів для індивідуалізації навчання, моделювання різноманітних мовленнєвих ситуацій, оперативного надання зворотного зв'язку та адаптації завдань до рівня кожного студента. Інструменти штучного інтелекту частково компенсують ці обмеження, оскільки дають змогу швидко генерувати навчальні матеріали, створювати діалоги, рольові ситуації, вправи на лексику й граматику, приклади письмових висловлювань, запитання для дискусії та індивідуальні траєкторії навчання. Згідно з рекомендаціями ЮНЕСКО, генеративний штучний інтелект може бути використаний в освіті лише за умови педагогічно обґрунтованого, прозорого та етичного застосування [2].

Метою статті є обґрунтування дидактичного потенціалу штучного інтелекту у формуванні комунікативної компетентності здобувачів освіти під час вивчення іноземної мови та визначення основних напрямів його ефективного й етичного використання в освітньому процесі.

Комунікативна компетентність у навчанні іноземної мови розглядається як інтегрована здатність особистості ефективно використовувати мовні, мовленнєві, соціокультурні, прагматичні та стратегічні знання в реальних або змодельованих ситуаціях спілкування. Вона охоплює не лише знання лексико-граматичної системи мови, а й уміння доцільно добирати мовні засоби відповідно до мети, ситуації, адресата й культурного контексту



комунікації. Такий підхід узгоджується із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, де мовна компетентність розглядається через діяльнісний підхід, тобто через здатність особистості діяти в різних комунікативних ситуаціях [1]. У вітчизняній методиці навчання іноземних мов також наголошується на комплексному характері іншомовної комунікативної компетентності та необхідності поєднання мовного, мовленнєвого, соціокультурного й навчально-стратегічного компонентів [5].

У цьому контексті штучний інтелект може виконувати кілька важливих дидактичних функцій. По-перше, він може бути інструментом створення навчального контенту. Викладач має змогу використовувати генеративні моделі для підготовки діалогів, текстів, ситуацій для рольових ігор, лексичних вправ, завдань на трансформацію речень, комунікативних карток, тем для обговорення та прикладів письмових робіт. Наприклад, під час вивчення теми «Професійна комунікація» інструмент штучного інтелекту може згенерувати ситуації ділового листування, телефонної розмови, співбесіди або короткої презентації, адаптовані до рівня володіння мовою здобувачів освіти. Такий підхід відповідає сучасним тенденціям відкритої освіти, де цифрові ресурси розглядаються як засоби розширення доступу до навчального контенту та індивідуалізації освітньої діяльності [6].

По-друге, штучний інтелект може використовуватися як засіб індивідуалізації навчання. У групах, де студенти мають різний рівень мовної підготовки, викладачеві складно одночасно забезпечити диференційовані завдання для всіх учасників освітнього процесу. Генеративні інструменти дають змогу швидко створювати варіанти завдань різної складності, спрощувати або ускладнювати тексти, добирати додаткові вправи для студентів, які потребують підтримки, або пропонувати розширені завдання для сильніших здобувачів освіти. Індивідуалізація навчання є одним із важливих напрямів використання цифрових технологій, адже вона дає змогу враховувати потреби, рівень підготовки та темп навчальної діяльності здобувачів освіти [6].

По-третє, штучний інтелект може сприяти розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності – говоріння та письма. Для формування навичок усного мовлення важливим є регулярне тренування мовленнєвих реакцій у різних комунікативних ситуаціях. Чат-боти на основі штучного інтелекту можуть виступати співрозмовниками, з якими студент тренує запитання й відповіді, аргументацію, уточнення інформації, висловлення згоди чи незгоди, ведення дискусії. У письмовому мовленні інструменти штучного інтелекту можуть допомогти здобувачам освіти побачити можливі варіанти структурування тексту, типові мовні кліше, логіку аргументації, а також помилки, які потребують корекції. Водночас у документах Ради Європи підкреслюється, що мовне навчання має бути зорієнтоване не лише на правильність мовних форм, а й на здатність мовця виконувати комунікативні завдання в конкретних соціальних контекстах [1].



Водночас принципово важливо, щоб штучний інтелект не замінював власну мовленнєву діяльність студента, а лише підтримував її. Якщо здобувач освіти використовує готовий текст, створений штучним інтелектом, без аналізу, редагування й осмислення, навчальний ефект суттєво знижується. Тому доцільно застосовувати такі формати роботи, у яких студент не просто отримує відповідь, а виконує з нею певну дію: аналізує, порівнює, виправляє, адаптує, доповнює, переформулює або коментує. Такий підхід відповідає рекомендаціям щодо відповідального використання генеративного ШІ в освіті, де наголошено на необхідності розвитку критичного мислення, академічної доброчесності та активної ролі здобувача освіти [2].

Особливе значення має використання штучного інтелекту для розвитку стратегічної та соціокультурної складових комунікативної компетентності. У процесі вивчення іноземної мови здобувачі освіти мають навчитися не лише правильно будувати речення, а й розуміти культурні норми спілкування, правила мовленнєвого етикету, відмінності між формальним і неформальним стилями, особливості міжкультурної взаємодії. Саме соціокультурний компонент є важливою складовою іншомовної комунікативної компетентності, оскільки забезпечує здатність особистості адекватно діяти в іншомовному культурному середовищі [5].

Упровадження штучного інтелекту в освітній процес вимагає зміни ролі викладача. Викладач перестає бути єдиним джерелом інформації, однак його роль не зменшується, а навпаки — ускладнюється. Він має виконувати функції модератора, консультанта, методичного дизайнера, експерта з якості навчального контенту й наставника з питань академічної доброчесності. У рамці ШІ-компетентності педагогів ЮНЕСКО особлива увага приділяється здатності вчителя критично оцінювати цифрові інструменти, добирати їх відповідно до освітніх цілей і враховувати етичні аспекти використання технологій [3].

Варто враховувати, що результати, створені штучним інтелектом, не завжди є точними, методично коректними або стилістично доречними. Генеративні моделі можуть продукувати фактичні неточності, надмірно шаблонні тексти, неприродні мовленнєві ситуації або приклади, які не відповідають рівню студентів. Тому використання таких інструментів потребує обов'язкової педагогічної експертизи. У дослідженнях OECD наголошується, що розвиток штучного інтелекту змінює вимоги до навичок людини, зокрема актуалізує критичне мислення, здатність до оцінювання інформації та прийняття рішень у цифровому середовищі [4].

Окремої уваги потребує питання академічної доброчесності. Здобувачі освіти мають чітко розуміти, у яких випадках використання штучного інтелекту є допустимим, а в яких воно порушує правила самостійного виконання навчального завдання. Для цього необхідно формулювати прозорі вимоги: чи дозволено використовувати ШІ для пошуку ідей, мовного редагування, добору лексики, перевірки структури тексту; чи потрібно



зазначати факт використання таких інструментів; які частини роботи мають бути виконані студентом самостійно. Прозорість, безпека й етичність використання генеративного ШІ є одними з ключових принципів, визначених у міжнародних рекомендаціях щодо застосування таких технологій в освіті й наукових дослідженнях [2].

Практичне використання штучного інтелекту у формуванні комунікативної компетентності може здійснюватися через низку методичних прийомів. Ефективними є завдання на створення й аналіз діалогів, моделювання рольових ситуацій, редагування згенерованих текстів, порівняння кількох варіантів відповіді, трансформацію стилю висловлювання, підготовку аргументів до дискусії, створення лексичних карток, складання плану усного висловлювання, тренування питань і відповідей до певної теми. Важливо, щоб кожне таке завдання мало чітко визначену комунікативну мету та передбачало активну мовленнєву діяльність здобувача освіти. Методично доцільна організація навчальної діяльності передбачає поступовий перехід від рецептивного опрацювання мовного матеріалу до його продуктивного використання в усному й писемному мовленні [5].

У межах дисципліни «Іноземна мова» штучний інтелект може застосовуватися для розвитку загальної комунікативної компетентності: тренування повсякденного спілкування, розуміння текстів, формування навичок письма й говоріння. У межах дисципліни «Друга іноземна мова» особливо цінним є використання ШІ для реалізації плюрилінгвального підходу, коли здобувачі освіти спираються на вже наявний досвід вивчення першої іноземної мови. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти підкреслено значення плюрилінгвальної та плюрикультурної компетентності як здатності особистості використовувати різні мовні й культурні ресурси у процесі комунікації [1].

У контексті країнознавства німецькомовних країн штучний інтелект може бути використаний для створення комунікативно орієнтованих завдань на основі автентичних матеріалів. Наприклад, здобувачі освіти можуть аналізувати інформацію про міста, освітню систему, культуру, політичний устрій або суспільне життя Німеччини, Австрії та Швейцарії, а потім на основі опрацьованих матеріалів створювати діалоги, презентації, порівняльні таблиці, дискусійні запитання чи короткі письмові висловлювання. У такий спосіб країнознавчий зміст поєднується з розвитком іншомовної комунікації, що відповідає сучасному розумінню комунікативної компетентності як здатності діяти в соціальному та культурному контексті [1; 5].

Отже, штучний інтелект має значний дидактичний потенціал у формуванні комунікативної компетентності здобувачів освіти під час вивчення іноземної мови. Його використання сприяє індивідуалізації навчання, урізноманітненню комунікативних завдань, розвитку мовленнєвих умінь, організації самостійної роботи та підвищенню мотивації студентів. Водночас ефективність таких технологій залежить не від самого факту їх застосування, а від методично обґрунтованого включення в освітній процес,



що передбачає збереження провідної ролі викладача, критичну оцінку ШІ-контенту та дотримання принципів академічної доброчесності [2; 3].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Використання штучного інтелекту в іншомовній освіті доцільно розглядати не як заміну викладача, а як інструмент підтримки навчання, що відкриває нові можливості для формування комунікативної компетентності. Найбільш продуктивним є застосування ШІ для створення комунікативних ситуацій, диференціації завдань, розвитку говоріння й письма, формування навичок самоконтролю та критичного аналізу мовного матеріалу. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні методичних моделей інтеграції штучного інтелекту в навчання іноземної мови, визначенні критеріїв оцінювання студентських робіт із використанням ШІ та створенні практичних рекомендацій для викладачів щодо етичного й ефективного застосування генеративних технологій в освітньому процесі.

Список використаних джерел

1. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 278 p.
2. Miao F., Holmes W. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris : UNESCO, 2023. 44 p.
3. UNESCO. AI Competency Framework for Teachers. Paris : UNESCO, 2024.
4. OECD. AI and the Future of Skills, Volume 1: Capabilities and Assessments. Paris : OECD Publishing, 2021.
5. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
6. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти. Київ : Атіка, 2009. 684 с.

Даценко Владислав,
Харків

ЦИФРОВИЙ ПУБЛІЧНИЙ МАРКЕТИНГ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОЇ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПОЛІТИКИ

Автор зазначає, що, з метою активізації інтеграції України до світового інформаційного простору доцільно розробити та впровадити низку заходів щодо поглибленої комп'ютеризації, зокрема, поєднання вітчизняних інформаційних ресурсів зі світовими.

Автор підкреслює, що цифровий публічний маркетинг трансформує інформаційну політику держави, роблячи її людиноорієнтованою, доступною та стійкою до сучасних викликів.

Ключові слова: *цифровий публічний маркетинг, державна інформаційна політика, інформаційні ресурси, світовий інформаційний простір.*



Існує можливість вільного отримання, використання, розповсюдження та зберігання інформації, що є необхідною для реалізації ними власних прав і свобод, а також їх законних інтересів, виконання необхідних функцій і завдань усіма громадянами, юридичними особами та державними органами України виходячи з того, що вони мають право вільного одержання, використання, поширення та зберігання відомостей, необхідних їм для реалізації своїх прав, свобод і законних інтересів, здійснення завдань і функцій. При цьому реалізація права на інформацію громадянами, юридичними особами і державою в цілому не може порушувати права громадського, політичного, економічного, соціального, духовного, екологічного характеру тощо, а також інші права, свободи і законні інтереси фізичних й юридичних осіб. Зокрема, кожний громадянин має можливість здійснити доступ до інформації, що відноситься до нього особисто, крім випадків, що передбачені законами України, без обмежень.

З метою активізації інтеграції України до світового інформаційного простору доцільно розробити та впровадити низку заходів щодо поглибленої комп'ютеризації, зокрема, поєднання вітчизняних інформаційних ресурсів зі світовими. При цьому необхідно відмітити, що потребує активізації інформатизація органів державної влади, секторів фінансів, грошового обігу, бухгалтерської справи. Крім того, необхідним є перехід до системи електронного документообігу, а також забезпечення комп'ютеризації архівної справи, обробки статистичної інформації, вдосконалення взаємозв'язків між державними утвореннями та громадськістю через електронні канали комунікації. При цьому необхідно зазначити, що невідкладним завданням є узгодження національного законодавства в сфері зв'язку з нормативно-правовими актами, що діють у країнах Європейського Союзу [2; 3].

В цілому, слід зазначити, що в нинішніх умовах державна інформаційна політика ще містить низку невирішених питань, зокрема, таких.

1. Неузгодженість норм законодавчих документів, що регулюють сферу інформації; необхідність розробки нормативно-правових актів щодо нових засобів масової інформації та захисту прав особистості в процесі використання інформаційно-комунікаційних технологій.

2. Недостатній рівень інформаційної присутності України за кордоном.

3. Застарілість та високий рівень амортизації технологічного обладнання телерадіокомпаній загальнодержавного рівня; незадовільність матеріально-технічного стану видавничо-поліграфічного комплексу.

4. Незадовільність мережі державного радіомовлення.

5. Необхідність впровадження суспільного теле- і радіомовлення.

6. Сприяння розвитку інноваційних комунікаційних засобів (зокрема, мережі Інтернет, супутникового мовлення тощо).

7. Забезпечення перспективного розвитку кабельного мовлення, зокрема, усунення монопольних проявів у зазначеній сфері діяльності.

8. Перехід до цифрового формату мовлення.



9. Розробка та впровадження державних програм, що орієнтовані на створення українського інформаційного суспільства [1; 3].

У цьому зв'язку в межах реалізації державної інформаційної політики постає необхідність активізації розвитку цифрового публічного маркетингу – застосування інструментів digital-комунікацій (соціальні мережі, таргетинг, SEO) для ефективного донесення державних рішень, формування позитивного іміджу країни та забезпечення прозорості. Це перехід від одностороннього інформування до інтерактивного діалогу між державою та суспільством.

Роль цифрового публічного маркетингу як ключового інструменту державної інформаційної політики розкривається через наступні ключові аспекти.

1. Забезпечення прозорості та відкритості:

- електронне врядування – використання порталів (наприклад, «Дія») та офіційних вебсайтів органів влади переводить державні послуги у зручний цифровий формат, підвищуючи довіру до інституцій;
- відкриті дані – розповсюдження публічних наборів даних дає змогу суспільству контролювати діяльність влади та аналізувати процеси, котрі відбуваються в державі.

2. Оперативна та цільова комунікація:

- сегментація аудиторії – держава може таргетувати повідомлення для різних соціальних груп, щоб інформація була максимально корисною та зрозумілою;
- кризовий PR – часи надзвичайних ситуацій цифрові канали дозволяють миттєво доносити інструкції щодо безпеки до мільйонів громадян за лічені хвилини.

3. Боротьба з дезінформацією та пропагандою:

- проактивна позиція – створення якісного контенту (відео, інфографіка, роз'яснювальні статті) мінімізує простір для чуток і фейків;
- контроль інформаційного поля – моніторинг соціальних мереж дозволяє органам влади та місцевого самоврядування оперативно реагувати на інформаційні атаки, спростовувати неправдиву інформацію та захищати національну безпеку.

4. Залучення громадян до управління державою:

- електронна демократія – інструменти на кшталт петицій (наприклад, Електронні петиції на сайті Президента України) дозволяють громадянам впливати на прийняття державних рішень;
- зворотний зв'язок – опитування у додатках та соціальних мережах допомагають державним інституціям вимірювати суспільні настрої перед прийняттям важливих рішень.

5. Формування національного бренду:

- міжнародна арена – просування позитивного іміджу держави у світі (наприклад, платформа Ukraine.ua) сприяє залученню інвестицій, туризму та підтримки міжнародних партнерів;



- внутрішній маркетинг – пояснення реформ та державних ініціатив всередині країни для зменшення суспільної напруги та підвищення патріотизму [2; 3].

У цілому, цифровий публічний маркетинг трансформує інформаційну політику держави, роблячи її людиноорієнтованою, доступною та стійкою до сучасних викликів.

Список використаних джерел

1. Рожко В. М. Механізми інформаційного забезпечення воєнно-політичної діяльності держави. Вісник Національного університету цивільного захисту України. Серія: Державне управління. 2024. № 1(20). С. 166–170.

2. Рубан В. В. Цифровий маркетинг: роль та особливості використання. Економічний вісник Запорізької державної інженерної академії. 2017. № 2-2 (08). С. 20–25.

3. Шведун В. О. Нормативно-правові засади державного регулювання рекламної діяльності в Україні. Інвестиції: практика та досвід. 2014. № 21. С. 125–129.

Ніколаєнко Михайло,
Суми

ВИКОРИСТАННЯ ШІ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРОГРАМУВАННЯ

У статті досліджується роль та можливості штучного інтелекту (ШІ) як інструменту підтримки навчального процесу при вивченні програмування. Розглянуто функціонал сучасних генеративних систем у контексті генерації програмного коду, пояснення складних алгоритмів та автоматичного пошуку помилок. Проведено аналіз ключових переваг використання ШІ, приділено увагу

ризикам, таким як формування надмірної залежності від готових рішень, зниження рівня самостійного логічного мислення та втрата навичок написання коду. Висновки статті підкреслюють значущість інтеграції штучного інтелекту у сучасний освітній процес.

Ключові слова: штучний інтелект, вивчення програмування, генеративний ШІ, написання коду, індивідуалізація навчання, освітній процес, критичне мислення.

Вивчення програмування традиційно вважається складним процесом, який потребує значної уваги, логічного мислення, терпіння та постійної практики. Для багатьох здобувачів освіти труднощі виникають уже на початковому етапі навчання: необхідно запам'ятовувати синтаксис мов програмування, розуміти алгоритми, аналізувати помилки в коді та самостійно шукати шляхи їх виправлення. Саме тому використання штучного інтелекту стало важливим інструментом підтримки навчального процесу.

Сучасні системи штучного інтелекту можуть допомагати користувачам створювати програмний код, пояснювати складні теми простими словами,



перевіряти правильність написаних програм, знаходити помилки та навіть пропонувати оптимальні способи розв'язання задач. Це значно полегшує процес навчання та робить його більш доступним для широкого кола здобувачів освіти. Особливо корисними такі технології є для початківців, які лише починають знайомство зі світом програмування.

Актуальність теми використання штучного інтелекту при вивченні програмування зумовлена також тим, що сучасний ринок праці потребує фахівців, які не лише володіють навичками програмування, а й уміють ефективно працювати з новітніми цифровими технологіями. Уміння використовувати ШІ для аналізу, автоматизації та створення програмних продуктів стає важливою складовою професійної компетентності майбутніх спеціалістів.

Метою даної статті є дослідження можливостей використання штучного інтелекту під час вивчення програмування, аналіз його переваг і недоліків, а також визначення перспектив застосування таких технологій у сучасній освіті.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Сьогодні існує багато різновидів штучного інтелекту. Одним із найпоширеніших є генеративний штучний інтелект, який може створювати тексти, зображення, програмний код та інші цифрові матеріали. Такі системи активно використовуються в освітньому середовищі, оскільки допомагають автоматизувати частину навчальних завдань та роблять процес навчання більш інтерактивним.

Серед найвідоміших ШІ-інструментів для програмування можна назвати OpenAI ChatGPT, GitHub Copilot, Google Gemini та Microsoft Copilot [3]. Ці системи здатні генерувати програмний код різними мовами програмування, надавати пояснення до складних алгоритмів, створювати приклади задач і допомагати користувачам знаходити помилки у власних програмах.

Використання штучного інтелекту у навчанні програмуванню сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу [2]. Здобувачі освіти можуть швидше отримувати відповіді на свої запитання, бачити приклади правильного коду та самостійно аналізувати помилки.

Разом із перевагами існують і певні ризики. Надмірне використання штучного інтелекту може призвести до зниження рівня самостійного мислення та втрати навичок самостійного написання програмного коду. Саме тому важливо використовувати ШІ як допоміжний інструмент, а не як повну заміну навчального процесу.

Одним із основних напрямів використання ШІ є генерація програмного коду. Сучасні системи штучного інтелекту здатні створювати фрагменти програм за текстовим описом користувача. Наприклад, студент може описати задачу природною мовою, після чого система запропонує готовий код мовою Python, Java, C++ або іншою мовою програмування. Це допомагає швидше зрозуміти структуру програм та принципи роботи алгоритмів.

Важливим напрямом є також пояснення складних тем і алгоритмів. Багато здобувачів освіти стикаються з труднощами під час вивчення циклів, умовних операторів, функцій, масивів та об'єктно-орієнтованого



програмування. ШІ-системи можуть пояснювати ці поняття простими словами, наводити приклади та створювати додаткові вправи для закріплення матеріалу. Це сприяє кращому засвоєнню знань і підвищенню мотивації до навчання.

Ще однією важливою функцією штучного інтелекту є пошук і виправлення помилок у програмному коді. Під час написання програм студенти часто допускають синтаксичні або логічні помилки, які складно знайти самотійно. ШІ може автоматично аналізувати код, визначати проблемні місця та пропонувати варіанти виправлення [1].

Крім того, сучасні інтелектуальні системи можуть виконувати роль віртуального помічника або консультанта. Студент має можливість у будь-який момент поставити запитання щодо програмування та отримати детальне пояснення або приклад коду. Це особливо важливо під час дистанційного навчання, коли доступ до викладача може бути обмеженим.

Таким чином, використання штучного інтелекту значно розширює можливості вивчення програмування, робить навчальний процес більш доступним, інтерактивним та ефективним. Проте для досягнення високих результатів важливо поєднувати використання ШІ з традиційними методами навчання та розвитком власного логічного мислення.

Однією з головних переваг використання ШІ є індивідуалізація навчання. Кожен здобувач освіти має різний рівень підготовки, швидкість засвоєння матеріалу та власний стиль навчання. Штучний інтелект може аналізувати успішність користувача, визначати слабкі місця та пропонувати додаткові завдання або пояснення саме з тих тем, які викликають труднощі. Це дозволяє створити персоналізований підхід до навчання, що значно підвищує ефективність засвоєння знань.

ШІ-системи можуть автоматично генерувати фрагменти програм, підказувати синтаксис команд та завершувати рядки коду. Завдяки цьому студенти можуть швидше виконувати практичні завдання та більше уваги приділяти логіці алгоритмів і розв'язанню задач. Автоматизація рутинних процесів дозволяє зосередитися на творчій та аналітичній складовій програмування. Крім того, використання штучного інтелекту допомагає розвивати навички самотійного навчання. Сучасні ШІ-системи можуть виконувати роль віртуального консультанта.

Таким чином, використання штучного інтелекту у навчанні програмування відкриває широкі можливості для підвищення якості освіти, розвитку цифрових навичок та формування сучасного освітнього середовища. Проте ефективність таких технологій залежить від правильного та відповідального їх використання.

Попри значну кількість переваг, використання штучного інтелекту у процесі вивчення програмування має також певні недоліки та ризики. Надмірне або неконтрольоване застосування ШІ може негативно вплинути на якість навчання, рівень самотійності здобувачів освіти та формування професійних компетентностей. Саме тому важливо враховувати можливі



проблеми та використовувати інтелектуальні системи обережно й відповідально.

Одним із головних ризиків є формування надмірної залежності від штучного інтелекту. Сучасні системи здатні швидко генерувати програмний код, пояснювати помилки та пропонувати готові рішення задач. Через це деякі студенти можуть перестати самостійно аналізувати інформацію та шукати власні способи розв'язання проблем. У результаті знижується рівень логічного мислення та практичних навичок програмування. Викладачам стає складніше визначити, наскільки самостійно виконане завдання та чи дійсно студент володіє необхідними навичками програмування.

Ще одним ризиком є зниження творчого підходу до розв'язання задач. Коли користувач постійно отримує готові рішення від ШІ, він менше експериментує та рідше шукає альтернативні способи реалізації програм.

Таким чином, використання штучного інтелекту у навчанні програмуванню потребує зваженого підходу. Ефективність застосування ШІ значною мірою залежить від того, наскільки усвідомлено та відповідально користувачі взаємодіють із цифровими інструментами. Саме тому важливо дотримуватися певних рекомендацій, які допоможуть поєднати можливості штучного інтелекту з розвитком власних знань і практичних навичок.

Однією з головних рекомендацій є поєднання традиційного навчання з використанням ШІ. Особливу увагу слід приділяти розвитку критичного мислення. Студенти повинні навчитися не лише користуватися інструментами штучного інтелекту, а й аналізувати їхні можливості та обмеження. Важливо розуміти, що ШІ не є повноцінною заміною людського мислення, а лише допомагає автоматизувати певні процеси. Самостійний пошук рішень, аналіз помилок та творче мислення залишаються ключовими складовими навчання програмуванню.

Висновки. Сучасні ШІ-системи здатні генерувати програмний код, пояснювати складні алгоритми, аналізувати помилки, створювати навчальні матеріали та допомагати у виконанні практичних завдань. Це значно спрощує процес навчання, особливо для початківців, які лише починають знайомство зі світом програмування. Важливою перевагою використання ШІ є можливість індивідуалізації навчання. Разом із перевагами були визначені й певні ризики використання штучного інтелекту. Надмірна залежність від готових рішень може негативно впливати на розвиток логічного мислення, творчих здібностей і практичних навичок програмування.

Список використаних джерел

1. Величко В.Є., Ганієв О.С., Жадан С.С. Штучний інтелект як інструмент аналізу і класифікації задач з програмування в освітньому процесі // Технології електронного навчання: веб-сайт. URL: https://journals.urau.ua/texel/article/view/316949?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 18.05.2026).

2. Коваль О.М. Використання штучного інтелекту в процесі навчання програмування в умовах змішаного навчання. Відкрите освітнє е-середовище



сучасного університету: веб-сайт. URL: https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/543?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 18.05.2026).

3. Teaching with AI: A Systematic Review of Chatbots, Generative Tools, and Tutoring Systems in Programming Education: веб-сайт. URL: https://arxiv.org/abs/2510.03884?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 18.05.2026).

Одайник Світлана,
Херсон

МОНІТОРИНГ ТА ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА ЗАСОБАМИ ІКТ

У статті розглянуто проблему моніторингу та оцінювання професійної компетентності педагога засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Обґрунтовано актуальність використання цифрових інструментів для забезпечення якісного освітнього процесу в умовах цифровізації освіти та трансформації професійної діяльності педагога. Проаналізовано сучасні підходи до визначення професійної компетентності педагога, критерії та показники її оцінювання.

Визначено роль ІКТ у здійсненні моніторингу професійного розвитку педагогічних працівників. Охарактеризовано основні цифрові платформи та інструменти, які забезпечують автоматизацію процесу збирання, аналізу й інтерпретації результатів педагогічної діяльності. Доведено, що використання ІКТ сприяє підвищенню об'єктивності оцінювання, забезпечує оперативний зворотний зв'язок, формує індивідуальну траєкторію професійного розвитку педагога.

Ключові слова: професійна компетентність педагога, моніторинг, оцінювання, інформаційно-комунікаційні технології, цифрова компетентність, освітнє середовище, цифровізація освіти.

У сучасних умовах реформування освіти особливого значення набуває проблема забезпечення якості професійної діяльності педагогів. Одним із ключових інструментів підвищення ефективності освітнього процесу є моніторинг та оцінювання професійної компетентності педагога. Саме систематичне відстеження рівня професійного розвитку вчителя дає змогу визначати сильні сторони його діяльності, виявляти професійні труднощі, прогнозувати напрями підвищення кваліфікації та вдосконалювати освітній процес. Також цей інструмент є необхідною умовою професійного розвитку педагогічних працівників та успішного функціонування сучасного закладу освіти. А систематичне здійснення моніторингу та оцінювання сприяє формуванню конкурентоспроможного, мобільного та компетентного педагога, здатного ефективно реагувати на виклики сучасної освіти.



Реалії сьогодення характеризуються активним упровадженням цифрових технологій в освітній процес. А умови дистанційного та змішаного навчання, виклики воєнного стану, необхідність забезпечення якості освіти потребують нових підходів до професійного розвитку педагогічних працівників. У зв'язку з цим, особливого значення набуває проблема моніторингу та оцінювання професійної компетентності педагога засобами інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Проблема формування та оцінювання професійної компетентності педагога активно висвітлена у працях українських і зарубіжних науковців. Значну увагу дослідники приділяють питанням цифрової компетентності педагогів, використанню ІКТ у професійній діяльності та створенню моделей оцінювання педагогічної майстерності. Загальні питання моніторингу якості освіти висвітлювали: О. Абдуліна, О. Локшина, Т. Лукіна, О. Майоров, О. Мітіна, С. Сіліна, Т. Хлебнікової та інші. Окремі аспекти використання інноваційних, інформаційно-комунікаційних технологій для моніторингу та об'єктивного оцінювання, розроблення моделей моніторингу розкривали С. Багаєва, В. Безпалько, О. Білик, О. Кириленко, А. Прокопенко, О. Туржанська, А. Хуторської та ін. Аналіз наукових досліджень засвідчує, що проблема моніторингу та оцінювання професійної компетентності педагога є однією з ключових у сучасній педагогічній науці. Водночас проблема комплексного використання ІКТ для моніторингу професійної компетентності педагога потребує подальшого наукового осмислення.

Мета статті: розкриття особливостей моніторингу та оцінювання професійної компетентності педагога засобами ІКТ, визначення ефективних цифрових інструментів та обґрунтування їх ролі у професійному розвитку педагогічних працівників.

Професійна компетентність педагога охоплює сукупність знань, умінь, навичок, особистісних якостей, педагогічного досвіду та здатності ефективно організовувати освітній процес відповідно до сучасних вимог. Вона є складним багатокомпонентним утворенням, що охоплює: фахову, психолого-педагогічну, методичну, комунікативну, інформаційно-цифрову, рефлексивну та інноваційну компетентності. Рівень сформованості цих компетентностей безпосередньо впливає на успішність учнів, атмосферу в освітньому середовищі та загальну результативність діяльності закладу освіти.

Моніторинг та оцінювання професійної компетентності педагога є важливими складовими забезпечення якості освіти, професійного розвитку вчителя та ефективності освітнього процесу [2]. У сучасних умовах реформування освіти, цифровізації та впровадження компетентнісного підходу особливого значення набуває систематичне відстеження рівня професійної підготовки педагогів, їхньої готовності до інноваційної діяльності та здатності адаптуватися до нових викликів.

Моніторинг професійної компетентності дає змогу систематично відстежувати динаміку професійного розвитку педагога, визначати сильні сторони його діяльності та виявляти проблемні аспекти, які потребують



удосконалення [4]. Завдяки цьому адміністрація закладу освіти може своєчасно організовувати методичну підтримку, планувати підвищення кваліфікації та створювати умови для професійного зростання педагогів.

Оцінювання професійної компетентності є важливим інструментом забезпечення якості освіти. Воно сприяє підвищенню відповідальності педагога за результати своєї роботи, формує мотивацію до самоосвіти та впровадження інноваційних технологій навчання. Крім того, об'єктивне оцінювання дає змогу визначити рівень готовності педагога до роботи в умовах сучасних освітніх викликів, зокрема дистанційного навчання, інклюзивної освіти та цифровізації освітнього процесу.

Особливої актуальності моніторинг та оцінювання професійної компетентності педагогів набули в умовах воєнного стану та переходу до змішаного й дистанційного форматів навчання. Сучасний педагог має швидко адаптуватися до нових умов, володіти цифровими інструментами, забезпечувати психологічну підтримку учнів та організовувати безпечне освітнє середовище [3]. Саме тому систематичне оцінювання професійних компетентностей допомагає визначити рівень готовності педагогів до ефективної роботи в кризових умовах.

Основними завданнями моніторингу є:

- визначення рівня професійної компетентності педагога;
- виявлення професійних труднощів та потреб;
- оцінювання ефективності педагогічної діяльності;
- забезпечення умов для професійного розвитку;
- підвищення якості освітнього процесу;
- формування індивідуальної траєкторії професійного зростання.

Ефективність моніторингу професійної компетентності залежить від дотримання певних принципів:

Об'єктивність. Оцінювання має базуватися на чітких критеріях та достовірних даних, що мінімізує суб'єктивність.

Систематичність. Моніторинг здійснюється регулярно та послідовно, що дає змогу відстежувати динаміку професійного розвитку педагога. Комплексність. Оцінюванню підлягають різні аспекти професійної діяльності: методична, комунікативна, цифрова, психологічна, інклюзивна компетентності тощо.

Гуманістична спрямованість. Моніторинг має бути орієнтований на підтримку педагога, створення умов для його професійного зростання, а не лише на контроль.

Конфіденційність. Результати оцінювання мають використовуватися етично та не завдавати психологічного дискомфорту педагогу.

До основних функцій моніторингу та оцінювання належать:

1. Діагностична. Дає можливість визначити рівень сформованості професійних компетентностей педагога, виявити сильні сторони та професійні труднощі. Завдяки цьому адміністрація закладу освіти може планувати індивідуальну траєкторію професійного розвитку вчителя.



2. Прогностична. Моніторинг дає змогу прогнозувати подальший професійний розвиток педагога, визначати перспективи вдосконалення його діяльності та своєчасно реагувати на проблеми в освітньому процесі.

3. Мотиваційна. Об'єктивне оцінювання стимулює педагогів до саморозвитку, самоосвіти, підвищення кваліфікації, освоєння інноваційних технологій та вдосконалення професійної майстерності.

4. Управлінська. Результати моніторингу є підґрунтям для ухвалення ефективних управлінських рішень щодо організації методичної роботи, планування курсів підвищення кваліфікації, атестації педагогів та розвитку кадрового потенціалу закладу освіти.

5. Корекційна. Дає змогу своєчасно виявляти недоліки у професійній діяльності педагога та здійснювати корекцію освітнього процесу через консультації, тренінги, наставництво або інші форми підтримки.

У практиці закладів освіти використовують різноманітні методи моніторингу: анкетування; тестування; самооцінювання; спостереження за педагогічною діяльністю; аналіз навчальної документації; портфоліо педагога; співбесіди; експертне оцінювання; аналіз результатів навчальних досягнень учнів.

У сучасному освітньому просторі використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі моніторингу та оцінювання професійної компетентності педагога є важливим чинником підвищення якості освіти та ефективності управління освітнім процесом. Цифровізація освіти сприяє створенню сучасної системи збирання, оброблення та аналізу інформації про професійний розвиток педагогічних працівників, забезпечуючи оперативність, об'єктивність і доступність оцінювальних процедур.

ІКТ значно розширюють можливості моніторингової діяльності. Зокрема, цифрові інструменти дають можливість оперативно збирати, систематизувати та аналізувати інформацію щодо рівня професійної компетентності педагога, його методичної діяльності, результативності навчання та участі у професійному розвитку. Завдяки автоматизації процесів суттєво скорочується час на оброблення даних та підготовку аналітичних матеріалів.

Важливим аспектом є можливість проведення онлайн-опитувань, тестування, анкетування та самооцінювання педагогів. Використання електронних платформ і сервісів забезпечує швидкий зворотний зв'язок, сприяє самоаналізу професійної діяльності та формуванню індивідуальної траєкторії професійного розвитку вчителя.

До найбільш ефективних цифрових інструментів моніторингу належать:

- Google Forms;
- Moodle;
- Microsoft Teams;
- Zoom;
- електронні журнали;
- хмарні сервіси;



- цифрові освітні платформи.

Ефективним засобом оцінювання професійної компетентності є електронне портфоліо педагога, яке містить результати професійної діяльності, сертифікати підвищення кваліфікації, методичні розробки, публікації, участь у проєктах, вебінарах і конкурсах. Електронне портфоліо дає можливість комплексно оцінити професійні досягнення педагога та відстежувати динаміку його професійного зростання [1].

Особливого значення ІКТ набувають у процесі аналізу динаміки професійного розвитку педагогів. Цифрові системи моніторингу дають можливість здійснювати порівняльний аналіз результатів за певний період, визначати професійні потреби, виявляти труднощі та прогнозувати напрями подальшого розвитку.

Крім того, використання інформаційно-комунікаційних технологій сприяє забезпеченню прозорості та об'єктивності оцінювання. Автоматизовані системи мінімізують суб'єктивний вплив людського фактора, забезпечують відкритість критеріїв оцінювання та рівний доступ педагогів до результатів моніторингу.

Оцінювання професійної компетентності педагога засобами ІКТ доцільно здійснювати за такими критеріями:

1. Мотиваційний критерій – професійна мотивація, готовність до саморозвитку.
2. Когнітивний критерій – рівень професійних знань.
3. Діяльнісний критерій – уміння застосовувати сучасні педагогічні технології.
4. Цифровий критерій – рівень володіння ІКТ.
5. Рефлексивний критерій – здатність до самоаналізу та самокорекції професійної діяльності.

Використання таких технологій забезпечує можливість комплексного оцінювання за визначеними критеріями та підвищує об'єктивність результатів.

Переваги застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі моніторингу професійної компетентності педагога має низку переваг серед них варто виділити:

- швидкість отримання результатів;
- об'єктивність оцінювання; можливість дистанційного моніторингу;
- систематичність контролю; накопичення статистичних даних; персоналізацію професійного розвитку; підвищення мотивації педагогів до самоосвіти.

Попри значні переваги існують і певні проблеми:

- недостатній рівень цифрової компетентності окремих педагогів;
- технічні труднощі;
- нерівний доступ до цифрових ресурсів;
- ризики формального оцінювання;
- психологічні бар'єри щодо використання цифрових технологій.



Ефективне вирішення проблем моніторингу та оцінювання професійної компетентності педагога можливе за умов комплексного підходу, що поєднує сучасні цифрові технології, чіткі критерії оцінювання, компетентнісний підхід та підтримку професійного розвитку вчителя.

Отже, моніторинг та оцінювання професійної компетентності педагога засобами ІКТ є важливим складником сучасної системи забезпечення якості освіти. Використання цифрових технологій забезпечує ефективне збирання, аналіз та інтерпретацію результатів професійної діяльності педагогів, сприяє підвищенню об'єктивності оцінювання та формуванню індивідуальної траєкторії професійного розвитку. ІКТ створюють умови для безперервного професійного вдосконалення педагога, розвитку цифрової компетентності та адаптації до сучасних викликів освіти.

Подальші наукові дослідження мають бути спрямовані на вдосконалення цифрових систем моніторингу та впровадження інноваційних технологій оцінювання професійної діяльності педагогів.

Список використаних джерел

1. Бойко О. І. Електронне портфоліо викладача – альтернативна форма оцінки його педагогічної діяльності та професіоналізму. Вісник Черкаського державного технологічного університету. Технічні науки. 2017. № 1. С. 150-155.
2. Бойчук І.Д. Моніторинг якості освіти як складова підготовки сучасного фахівця. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2024. № 45. С. 44-49.
3. Лазаренко Н., Візнюк І. Моніторинг забезпечення якості професійної освіти педагогів в контексті євроінтеграції. Comparative Professional Pedagogy. 2023. Т. 13. № 1. С. 11-19.
4. Хлебнікова Т. М., Карпінська К. В. Моніторинг як складова педагогічної діяльності вчителя. URL: <https://archive.journal-grail.science/index.php/2710-3056/article/view/1340/1360> (дата звернення 20.05.2026)

**Пристинський Володимир,
Пристинська Тетяна,
Слов'янськ**

ЗНАЧУЩІСТЬ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УДОСКОНАЛЕННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті наводяться аргументи, які визначають значущість інформаційних технологій в удосконаленні професійної діяльності вчителя фізичної культури. Акцентується увага на тому, що сучасний вчитель повинен не лише володіти методикою фізичного виховання, а й уміти використовувати цифрові ресурси, онлайн-платформи, мультимедійні технології, засоби моніторингу фізичного стану учнів, електронні освітні сервіси та дистанційні форми навчання.

Ключові слова: інформаційні технології, компетентності, учитель фізичної культури, професійно-педагогічна діяльність.



Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний етап розвитку української освіти характеризується активною цифровізацією освітнього простору, інтеграцією інформаційно-комунікаційних технологій у професійну діяльність педагога та переорієнтацією системи освіти на компетентнісний підхід. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема використання інформаційних технологій у процесі формування та вдосконалення професійних компетентностей учителя фізичної культури, який має бути здатним ефективно діяти в умовах інформаційного суспільства та цифрового освітнього середовища [3, 5].

Сучасний учитель фізичної культури повинен не лише володіти методикою фізичного виховання, а й уміти використовувати цифрові ресурси, онлайн-платформи, мультимедійні технології, засоби моніторингу фізичного стану учнів, електронні освітні сервіси та дистанційні форми навчання. Це обумовлено необхідністю забезпечення якісного освітнього процесу, індивідуалізації навчання, підвищення мотивації учнів до рухової активності, формування культури здорового способу життя [1, 2].

Особливого значення проблема набуває в умовах реалізації концепції Нової української школи, яка орієнтує педагогів на постійне професійне самовдосконалення, використання цифрових технологій, формування ключових компетентностей здобувачів освіти. У зв'язку з цим цифрова та інформаційна компетентності стають невід'ємною складовою професійної компетентності сучасного вчителя [6].

Науковці підкреслюють, що інформаційна компетентність фахівця фізичної культури передбачає здатність ефективно працювати з інформаційними ресурсами, цифровими сервісами, електронними освітніми платформами та здійснювати професійну діяльність в інформаційно-освітньому середовищі. Використання інформаційних технологій сприяє підвищенню якості професійної діяльності, розвитку творчості, мобільності та готовності до інноваційної діяльності [1, 4].

Актуальність дослідження посилюється також поширенням змішаного та дистанційного навчання, що потребує від учителя фізичної культури вміння організовувати освітній процес із використанням цифрових платформ, мобільних застосунків, відеосервісів і технологій онлайн-комунікації. Цифрова трансформація освіти змінює традиційні підходи до організації фізичного виховання та вимагає модернізації професійної підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів [7].

Використання інформаційних технологій у сфері фізичної культури дозволяє здійснювати моніторинг фізичного розвитку учнів, аналізувати результати рухової діяльності, застосовувати інноваційні методи навчання та створювати сучасне освітнє середовище, орієнтоване на потреби здобувачів освіти. Це забезпечує підвищення ефективності професійної діяльності вчителя фізичної культури та його конкурентоспроможності в умовах цифрового суспільства.



Отже, проблема значущості інформаційних технологій в удосконаленні професійних компетентностей учителя фізичної культури є актуальною, оскільки зумовлена сучасними тенденціями цифровізації освіти, необхідністю постійного вдосконалення професійної компетентності педагогів, підвищенням вимог до якості освітнього процесу та потребою формування мобільного й конкурентоспроможного фахівця нової генерації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний розвиток системи освіти відбувається в умовах активної цифровізації суспільства, що обумовлює необхідність оновлення змісту професійної підготовки педагогічних кадрів та впровадження інформаційних технологій у професійну діяльність учителя. Особливої значущості це набуває у галузі фізичної культури, де сучасний педагог має поєднувати традиційні методики фізичного виховання з інноваційними цифровими засобами навчання, комунікації та контролю освітнього процесу.

Професійна компетентність учителя фізичної культури є інтегративною характеристикою особистості фахівця, яка включає систему теоретичних знань, практичних умінь, професійно значущих якостей, ціннісних орієнтацій та здатність ефективно здійснювати педагогічну діяльність у сучасному освітньому середовищі. В умовах цифрової трансформації освіти важливим компонентом професійної компетентності стає інформаційно-цифрова компетентність, що передбачає готовність учителя використовувати інформаційні технології у навчально-виховному процесі.

Використання інформаційних технологій сприяє підвищенню якості освітнього процесу, забезпечує його мобільність, інтерактивність та індивідуалізацію. Завдяки цифровим технологіям педагог отримує можливість ефективно організовувати навчальну діяльність учнів, здійснювати моніторинг фізичного стану, аналізувати результати успішності навчальних досягнень та впроваджувати сучасні методи формування рухових умінь і навичок.

Одним із важливих напрямів використання інформаційних технологій є застосування мультимедійних засобів навчання. Використання відеоматеріалів, анімацій, інтерактивних презентацій, цифрових тренувальних програм, електронних навчальних ресурсів дозволяє підвищити рівень наочності навчального матеріалу, активізувати пізнавальну діяльність учнів та формувати стійку мотивацію до занять фізичною культурою. Візуалізація техніки виконання фізичних вправ забезпечує більш ефективне засвоєння рухових дій та сприяє розвитку самоконтролю учнів.

Суттєве значення для удосконалення професійних компетентностей учителя фізичної культури має використання онлайн-платформ та сервісів дистанційного навчання. Платформи Google Classroom, Moodle, Zoom, Microsoft Teams дозволяють організовувати змішане та дистанційне навчання, проводити консультації, здійснювати контроль знань, надавати методичні рекомендації та підтримувати постійний зв'язок із здобувачами освіти. Особливо актуальним це стало в умовах пандемії та воєнного стану,



коли дистанційні форми організації освітнього процесу набули широкого поширення.

Важливим аспектом професійної діяльності сучасного вчителя фізичної культури є використання цифрових технологій для моніторингу фізичної активності та стану здоров'я учнів. Різноманітні мобільні додатки, фітнес-трекери та цифрові сервіси дозволяють здійснювати контроль рухової активності, визначати рівень фізичної підготовленості, аналізувати показники серцево-судинної системи, формувати індивідуальні рекомендації щодо інтенсивності фізичного навантаження. Це сприяє реалізації особистісно орієнтованого підходу в освітньому процесі та підвищує ефективність фізичного виховання.

Інформаційні технології відіграють важливу роль у професійному саморозвитку та самоосвіті вчителя фізичної культури. Використання електронних бібліотек, наукометричних баз даних, онлайн-курсів, вебінарів та професійних спільнот забезпечує можливість постійного оновлення знань, ознайомлення з інноваційними методиками навчання та впровадження сучасного педагогічного досвіду у практичну діяльність. Значну роль у цьому процесі відіграють ресурси Google Scholar, ResearchGate, Coursera, Prometheus та інші цифрові освітні платформи.

Використання інформаційних технологій позитивно впливає на формування таких професійних компетентностей вчителя фізичної культури, як:

- інформаційно-цифрова компетентність;
- методична компетентність;
- комунікативна компетентність;
- організаційно-управлінська компетентність;
- дослідницька компетентність;
- здатність до інноваційної діяльності;
- навички самоосвіти та професійного самовдосконалення.

Учитель фізичної культури має ефективно використовувати інформаційні технології скажімо під час уроків спортивних ігор для підвищення мотивації учнів, удосконалення техніко-тактичної підготовленості та оперативного й об'єктивного контролю результатів успішності навчання. Так, наприклад, на уроці з теми «Удосконалення техніки ведення та передач м'яча у баскетболі» доречним є використання мультимедійної презентації. На початку уроку вчитель демонструє коротку презентацію або відеофрагмент гри з еталонною технікою ведення й передач м'яча професійними спортсменами. Учні аналізують положення рук на м'ячі, координацію рухів, швидкість пересування, типові помилки під час виконання вправ тощо. Для демонстрації можуть використовуватись інтерактивна дошка, планшет, ноутбук, смартфон із підключенням до проектора. Під час виконання вправ учитель «записує» окремі елементи гри на смартфон або планшет. Після виконання вправ учні переглядають відео та порівнюють власні дії з еталонною технікою. Наприклад, учень спостерігає недостатній контроль м'яча, неправильне положення корпусу, помилки під час передачі партнеру



тощо. Такий підхід сприяє розвитку навичок самоаналізу, швидшому виправленню помилок, формуванню рефлексивного мислення.

Доцільним є використання мобільних додатків або онлайн-сервісів з метою фіксації результатів команди, аналізу статистики гри, визначення рівня рухової активності, проведення електронного тестування правил гри тощо (наприклад, таймери інтервального тренування, електронні таблиці результатів, QR-коди із завданнями, онлайн-вікторини щодо правил баскетболу тощо).

Під час навчальної гри учні можуть використовувати фітнес-браслети або смартгодинники для контролю частоти серцевих скорочень, кількості кроків, рівня фізичного навантаження тощо, що допомагає вчителю індивідуалізувати інтенсивність фізичного навантаження, контролювати безпечність занять, оцінювати функціональний стан учнів.

Наприкінці уроку учні через онлайн-форму або мобільний сервіс можуть оцінювати власну активність, складність вправ, успішність засвоєння матеріалу, командну взаємодію тощо.

Педагогічний ефект використання інформаційних технологій під час уроків забезпечує підвищення інтересу учнів до занять, активізацію пізнавальної діяльності, удосконалення техніки рухових дій, розвиток цифрової компетентності, об'єктивізацію оцінювання успішності навчальних досягнень, індивідуалізацію фізичного навантаження.

Натомість, аналіз науково-педагогічної літератури та практики професійної діяльності свідчить про наявність певних проблем у використанні інформаційних технологій учителями фізичної культури. Серед них – недостатній рівень цифрової підготовки педагогів, обмеженість матеріально-технічного забезпечення закладів освіти, недостатня кількість адаптованих цифрових ресурсів для фізичного виховання, а також потреба в удосконаленні методичного супроводу використання цифрових технологій у професійній діяльності.

Ефективність використання інформаційних технологій у професійній діяльності вчителя значною мірою залежить від рівня його цифрової грамотності, мотивації до професійного розвитку та готовності до впровадження інноваційних педагогічних технологій. Саме тому важливим завданням закладів вищої педагогічної освіти, закладів післядипломної педагогічної освіти є створення умов для формування цифрової компетентності здобувачів, удосконалення компетентностей застосовувати електронні ресурси та готовність до діяльності в сучасному інформаційно-освітньому середовищі.

Отже, інформаційні технології є важливим чинником удосконалення професійних компетентностей вчителя фізичної культури, забезпечують модернізацію освітнього процесу, підвищення його ефективності, розвиток професійної мобільності педагога та його готовності до діяльності в умовах цифрового суспільства. Це сприятиме підвищенню якості процесу фізичного



виховання, формуванню здоров'язбережувальної компетентності учнів, забезпечуватиме інноваційний розвиток системи освіти.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Таким чином, інформаційні технології є важливим чинником удосконалення професійних компетентностей вчителя фізичної культури та необхідною умовою модернізації сучасного освітнього процесу. Цифровізація освіти, розвиток інформаційно-комунікаційного середовища та впровадження інноваційних педагогічних технологій зумовлюють потребу у формуванні високого рівня інформаційно-цифрової компетентності педагогічних працівників.

Використання інформаційних технологій у професійній діяльності вчителя фізичної культури сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу, забезпечує індивідуалізацію навчання, активізацію пізнавальної діяльності учнів, розвиток мотивації до занять фізичною культурою та формування навичок здорового способу життя. Використання мультимедійних засобів, онлайн-платформ, цифрових освітніх ресурсів, мобільних застосунків і сервісів моніторингу фізичної активності дозволяє оптимізувати організацію освітнього процесу та підвищити якість професійної діяльності педагога.

Інформаційні технології позитивно впливають на розвиток професійних компетентностей вчителя, зокрема інформаційно-цифрової, методичної, комунікативної, організаційної, дослідницької, інноваційної. Ефективність їх використання залежить від рівня цифрової грамотності педагога, його готовності до професійного саморозвитку, наявності сучасного технічного забезпечення та відповідного методичного супроводу.

Натомість, існує низка проблем, що потребують подальшого розв'язання, а саме: недостатній рівень цифрової грамотності, обмеженість матеріально-технічного забезпечення закладів освіти, недостатня кількість спеціалізованих цифрових ресурсів для фізичного виховання, необхідність удосконалення системи підготовки та перепідготовки вчителів до використання інформаційних технологій у професійній діяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок у даному напрямі вбачаються:

- у впровадженні інноваційних цифрових платформ для фізичного виховання;
- у дослідженні ефективності використання технологій штучного інтелекту у професійній діяльності вчителя;
- у створенні методик формування цифрової компетентності учителів;
- у вивченні можливостей використання мобільних додатків, фітнес-технологій і wearable-пристроїв у процесі фізичного виховання;
- в удосконаленні методичного забезпечення використання інформаційних технологій у системі професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.



Список використаних джерел

1. Качан О.А., Пристинський В.М. Інформаційно-комунікаційні та рухливо-пізнавальні технології у фізичному вихованні дітей і підлітків. Навчально-методичний посібник. Слов'янськ: вид-во Б.І. Маторіна, 2019. 257 с. <http://dspace.ddpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/229>
2. Назаревич В.С. Сутність та структура інформатичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в аспекті особистісно-орієнтованого підходу. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 2024 (215). С. 225-230. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-215-225-230>
3. Освітні практики та технології у фізичній культурі і спорті в умовах сучасних викликів : монографія / за ред. В.М. Пристинського, Т.М. Пристинської. Слов'янськ: ДВНЗ «ДДПУ», 2025. 810 с. <http://dspace.ddpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/939>
4. Отравенко О.В. Вплив сучасних інформаційних технологій на якість професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Науково-методичні основи використання інформаційних технологій в галузі фізичної культури та спорту, 2018. № 2 С. 70-73 <https://journals.urau.ua/itfcs/article/view/132565>
5. Петренко Ю.І. Інформаційна компетентність майбутніх фахівців з фізичної культури як складова їх професійної підготовки. Науково-методичні основи використання інформаційних технологій в галузі фізичної культури та спорту, 2018. № 2 С. 83-86 <https://journals.urau.ua/itfcs/article/view/132565>
6. Ткачівська І.М. Структура предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури. Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи, 2024. № 5. С.59-66. https://journals.uzhnu.edu.ua/index.php/ped/article/view/1068?utm_source=chatgpt.com
7. Kuzminskyu A. Цифрова трансформація професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання. Естетика і етика педагогічної дії, 2023 (28). С. 209-221. <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2023.28.293190>

Радченко Анна,
Шостка

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВІДЕОМОНТАЖУ ТА АУДІОЗАПISУ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ ТВОРІВ У РОБОТІ З НАВЧАЛЬНИМИ ТА АМАТОРСЬКИМИ КОЛЕКТИВАМИ

У статті досліджується роль цифрової трансформації в сучасній мистецькій освіті через призму діяльності керівника гуртка та викладача хору. Обґрунтовано необхідність використання аудіовізуальної фіксації як компонента методики роботи з учнями. Особливу увагу приділено авторській технології «ведучого голосу» у середовищі Adobe Audition для навчання багатоголосю. Розглянуто психологічні аспекти подолання «страху камери» у вихованців різного рівня підготовки. Деталізовано



практичні аспекти використання технічного інструментарію та алгоритми монтажу у Wondershare Filmora.

Ключові слова: *гурток художньої самодіяльності, багатоголосся, Adobe Audition, Wondershare Filmora, ведучий голос, психологічний бар'єр, звукозапис.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі діяльність викладача хору та керівника гуртка неможлива без інтеграції мультимедійних технологій. Запис виконання став невід'ємною частиною навчання. Це пояснюється не лише вимогами дистанційних конкурсів, а й внутрішніми педагогічними потребами: для учнів музичних шкіл це етап самоконтролю, а для учасників гуртків – спосіб візуалізації результатів своєї праці. Цифрова фіксація дозволяє навчити вихованця чути ансамбль, тримати свою партію та розвивати музичний слух [1; 4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання впровадження цифрових інструментів у музичну освіту висвітлено у працях багатьох дослідників [3; 5], де здебільшого розглядаються технічні параметри запису. Проте психологічна адаптація дитини до роботи з мікрофоном в умовах професійної чи позашкільної освіти залишається недостатньо вивченою. Невирішеною раніше частиною загальної проблеми є відсутність покрокового методичного алгоритму, який би поєднував технічну якість фінального медіапродукту з м'якою психологічною підтримкою учня.

Мета статті – розкрити практичні аспекти використання програм Adobe Audition та Wondershare Filmora у вокально-хоровій роботі з учнями, продемонструвати ефективність методики «ведучого голосу» для якісного засвоєння вокальних партій та запропонувати прийоми подолання психологічного бар'єру вихованців під час запису.

Технічне забезпечення та організація запису. Якість відео та звуку в роботі зі співаками залежить не стільки від вартості техніки, скільки від того, як ми вміємо її використовувати. Сьогодні відсутність професійної студії в навчальному закладі вже не є перешкодою для гарного результату. Навпаки, сучасні гаджети та гнучкий підхід дозволяють викладачу облаштувати мобільний робочий простір практично в будь-якому кабінеті, на сцені актового залу чи навіть безпосередньо під час виступу.

Щоб звук і картинка виглядали достойно на дистанційних конкурсах, у соцмережах або у відеозвітах з концертів, ми пропонуємо орієнтуватися на один із трьох варіантів комплектації – залежно від ваших можливостей та конкретного завдання:

1) комплексна апаратна база: ноутбук, мікшерний пульт, конденсаторний мікрофон та закриті дротові навушники. Мікшерний пульт дозволяє в реальному часі керувати балансом між супроводом та вхідним сигналом, а дротові навушники гарантують відсутність затримки звуку, що є критичним для точного потрапляння в ритмічну сітку твору;



2) мобільна цифрова станція: ноутбук із зовнішньою звуковою картою. Для зручності учня можна використовувати Bluetooth-навушники (якщо технічні параметри дозволяють мінімізувати затримку сигналу) або класичні гарнітури. Це дає дитині більше простору для емоційного виконання, жестів та вільних рухів під час запису, що особливо важливо для естрадних номерів;

3) портативний метод: використання диктофонів сучасних смартфонів. У цьому разі навушники (дротові або блютуз-навушники) є обов'язковим елементом, адже учень має чітко чути «ведучий голос» керівника, при цьому звук із навушників не повинен поропляти в запис основного вокалу;

4) стабілізація кадру та забезпечення акустичної чистоти. Окремим технічним аспектом є використання штатива. У нашій практиці він виконує подвійну функцію: гарантує стабільність кадру та виступає запобіжником чистоти звуку. Чутливі мікрофони неминуче фіксують найменші вібрації від рук, які майже неможливо видалити під час монтажу.

Використання штатива дозволяє відійти від пристрою, щоб спокійно керувати виконанням жестами, тримати емоційний контакт з учнем або вчасно підказувати текст без зайвої метушні в кадрі.

У роботі з надмірним відлунням у кабінетах ми зважаємо на специфіку обладнання. Хоча петлички зазвичай призначені для мовлення, у нашій практиці вони незамінні для швидких «чернеток» у шумних приміщеннях. Завдяки близькості до обличчя, такий мікрофон фокусується на голосі, відсікаючи зайву реверберацію.

Проте для чистого вокалу ми обираємо конденсаторні або динамічні мікрофони, що передають повноту тембру [2]. В умовах класу ми йдемо на компроміс: для «парадного» запису встановлюємо основний мікрофон на штатив у найбільш заглушеному кутку, подалі від вікон та голих стін. Це дозволяє нам зберегти глибину голосу, уникаючи акустичної «каші» з відлуння та шуму.

Особливості звукозапису залежно від складу колективу та мети. Підхід до технічної фіксації виконання суттєво різниться залежно від навчальних завдань та кількісного складу ансамблю. Вибір методики визначається необхідністю зберегти або «живу» акустику хору, або забезпечити максимальну чіткість кожної партії в малій групі.

З огляду на це, ми розділяємо процес на такі основні варіанти:

1) запис академічного хору та ансамблів музичних шкіл: у роботі з великими колективами пріоритетом є збереження природної хорової вертикалі. запис проводиться одночасно всім складом у режимі реального часу, що дозволяє зафіксувати спільне дихання, природну акустику приміщення та вибудований диригентом баланс. у цьому разі мікрофони на штативах слугують лише для точної передачі «живого» звучання без втручання в структуру виконання. такий запис є ідеальним для конкурсних робіт, де важливо показати реальний фаховий рівень колективу;

2) робота з вокальними соло та ансамблями в училищі: тут вже не вийде працювати «під копірку», бо до кожного учня доводиться шукати свій



індивідуальний підхід. Усе впирається в те, наскільки впевнено дитина почувається перед мікрофоном і чи може вона рівно, без зайвого хвилювання заспівати свою партію від початку і до кінця, поки йде запис. Ми виділяємо два сценарії:

- запис «наживо» (Live): коли обидва учні вже добре знають свої партії та впевнено тримаються, ми записуємо їх разом. У такому форматі з'являється зовсім інша енергія – діти бачать очі одне одного, відчують настрій партнера і значно краще «дихають» в один такт, синхронно вибудовуючи кожную музичну фразу;

- студійний метод: якщо один із партнерів відчуває невпевненість або партія є технічно складною, ми використовуємо запис «по голосах». Це дає змогу ідеально відшліфувати кожную лінію, не втомлюючи виконавців нескінченними дублями всього ансамблю.

Запис гуртків художньої самодіяльності та створення кліпів: у гуртковій роботі, де часто акцент зміщується на створення яскравого медіапродукту, ми застосовуємо поетапну технологію:

- аудіо-етап: створення якісного вокального «плюса». Використання надійної основи записаного голосу керівника допомагає початківцям тримати інтонацію та ритм, що особливо критично для дітей, які вперше працюють у студійних умовах;

- візуальний етап: зйомка відео під готову фонограму. Це знімає з вихованця тягар вокальних помилок під час зйомки, дозволяючи зосередитися на артистизмі та впевненій поведінці в кадрі. Такий метод гарантує високу якість фінального кліпу, що є надзвичайно важливим для мотивації аматорів [4].

Методика «Ведучого голосу» (Vocal Guide) в Adobe Audition: Створення якісного багатоголосного звучання в дитячому або аматорському колективі вимагає особливого підходу. Часто вихованці, залишаючись наодинці з мікрофоном без звичної підтримки ансамблю, відчують невпевненість. Нами було розроблено алгоритм, який базується на принципі вокального наслідування:

- 1) формування вокального орієнтира: на підготовчому етапі в мультитрековому режимі Adobe Audition ми власноруч записуємо кожную партію окремо. Тут закладається фундамент твору: ідеальна ритміка, точна дикція та вивірене фразування. Це створює для учня чітку звукову опору, допомагаючи впевнено тримати свою партію;

- 2) наслідування та підтримка в реальному часі: під час запису учень чує в навушниках три складові: фонограму-супровід, голос керівника та власний голос. Можливість дитини чітко чути себе є критичною. Створений нами фундамент дає вихованцю відчуття «надійного співочого плеча», що дозволяє не збиватися на сусідні партії;

- 3) фіналізація та результат: після запису всіх дублів голос керівника в мікшері просто вимикається. У результаті отримуємо чисте, злагоджене багатоголосся ансамблю. Для учнів цей момент стає справжньою «ситуацією



успіху»: вони чують власні голоси, які ідеально синхронізувалися за ритмом та артикуляцією [4].

Психологічний бар'єр та методи його подолання. Навіть за умови ідеально підготовленої надійної основи та якісного обладнання, головним чинником успіху залишається емоційний стан дитини. Для більшості вихованців момент, коли вмикається запис, стає серйозним випробуванням. Специфіка роботи з аматорським колективом полягає в тому, що запис – це завжди стрес, адже дитина часто вперше чує свій справжній голос «збоку», що викликає природну невпевненість. Цей психологічний бар'єр притаманний усім: і аматорам через брак досвіду, і учням музичних шкіл, де часто заважає «синдром відмінника» та страх перед неідеальним результатом [3;5].

Тому роль керівника тут змінюється: він стає не просто технічним редактором, а психологом, який має створити атмосферу довіри. Для подолання цих бар'єрів ми використовуємо такі практичні прийоми:

- метод «прихованого запису»: я часто починаю фіксацію звуку ще під час розспівування або репетиційних прогонів, не оголошуючи про початок «чистового» дубля. Це допомагає дитині співати природньо, без зайвого хвилювання перед «червоною кнопкою»;

- дистанціювання під час відеозйомки: використання штатива нам дає можливість дистанціюватися від пристрою та повністю зосередити увагу на керуванні виконанням чи емоційному контакті з учнем. Коли дитина орієнтується на жести та міміку керівника, а не на об'єктив камери, це створює атмосферу живої репетиції, що значно заспокоює та додає впевненості;

- право на помилку та багаторазовість спроб: ми завжди домовляємося, що перші записи – це лише спроби. Як правило, саме другий або третій дубль, коли перша напруга спадає і дитина звикає до навушників, виявляється найбільш щирим та якісним.

Відеомонтаж та візуалізація у Wondershare Filmora. Коли звук у Adobe Audition вже «вичищений» та збалансований (додано легкий простір та об'єм), ми переходимо до монтажу відео. Тут є два ключові моменти, які роблять ролик професійним:

1) точна синхронізація: завдяки тому, що у нас є «ведучий голос» (наша надійна основа), губи учня на відео ідеально збігаються з фонограмою. Глядач не бачить розсинхрону, і створюється повне відчуття живого виконання, що критично важливо для вокального кліпу;

2) жива динаміка через різні плани: використання штатива – це не просто про стабільність. Він дозволяє нам зняти декілька дублів з різних точок: наприклад, спочатку загальний план (увесь ансамбль або соліст у повний зріст), а потім – крупний план (емоції, очі, міміка). При монтажі ми чергуємо ці кадри. Це «оживляє» картинку, робить кліп цікавим і не дає глядачеві занудьгувати, бо динаміка постійно змінюється, як у справжньому музичному відео [7].



Висновки. Запис виконання – це міст між репетиціями та реальним результатом. Сьогодні вільне володіння Adobe Audition та Wondershare Filmora для нас – це не просто навичка, а щоденна професійна мова.

Спільне з учнем подолання страху перед мікрофоном чи камерного «затиску» перетворює технічний запис на глибокий виховний процес. Це вчить дитину тверезо оцінювати свою працю, не боятися помилок і щиро вірити у власні сили. Як результат – на сцену виходить не розгублений початківець, а впевнений артист, здатний гідно презентувати свій талант.

Перспективи подальшої роботи ми бачимо у впровадженні нейромереж для автоматизації обробки звуку та створенні онлайн-тренажерів. Це дозволить учням якісно відпрацьовувати партії вдома, зберігаючи високу вокальну планку.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології в освіті. Київ: ІТЗН НАПН України, 2016.

2. Верем'єв С. О. Основи звукорежисури та роботи в цифрових аудіостанціях (DAW). Житомир, 2020.

3. Гонтаренко Н. Б. Сольний спів: секрети вокальної майстерності. Харків: Фенікс, 2014.

4. Загнітко А. П. Основи мультимедійного монтажу для педагогів мистецьких дисциплін. Миколаїв: Мистецтво, 2021.

5. Комунікат О. В. Психологічна підготовка юного виконавця до виступу та роботи в студії. Київ. Мистецтво та освіта. 2021. № 2. С. 15–19.

6. Adobe Audition User Guide. / URL: <https://helpx.adobe.com/audition>.

7. Wondershare Filmora Video Editing Tutorials / URL: <https://filmora.wondershare.com>.

**Сєрих Лариса,
Суми**

ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У публікації піднімається питання щодо розвитку предметно-методичної компетентності педагога мистецької освітньої галузі засобами застосування інноваційних технологій розвитку в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти.

Ключові слова: компетентності, мистецька компетентність, педагог, інформаційні технології.

Українська освіта крокує шляхом системних реформ, у яких питання вдосконалення її змісту набувають пріоритетного значення. Основними документами, які висвітлюють системні реформи освіти є Державний стандарт базової середньої освіти [2], концепція «Нова українська школа»



[3], професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [4] окреслюють і підкреслюють актуальність та необхідність розвитку предметно-методичної компетентності педагогів у цьому контексті, зокрема мистецької освітньої галузі. Найкращим інструментом впливу на внутрішній світ людини є мистецтво, а мета мистецької освітньої галузі – «цілісний розвиток успішної особистості учня у процесі освоєння мистецьких надбань людства; усвідомлення власної національної ідентичності в міжкультурній комунікації; формування компетентностей, необхідних для художньо-творчого самовираження; розкриття креативного потенціалу, залучення до культурних процесів в Україні» [2, с. 12], тому розгляд проблеми розвитку мистецької компетентності педагогів закладів загальної середньої освіти засобами сучасних форм, методів і технологій є доцільною, своєчасною й актуальною.

Відомий український методолог і дидакт С. У. Гончаренко писав: «Наукова діяльність спрямована на одержання і застосування нових знань, поділяється за цільовими функціями: документальні наукові дослідження – експериментальна або теоретична наукова діяльність, спрямована на одержання нових знань про основні закономірності будови, функціонування і розвитку людини, суспільства, навколишнього середовища; прикладні наукові дослідження – наукова діяльність, спрямована, переважно, на застосування нових наукових знань для досягнення практичних цілей і розв'язання конкретних завдань; науково-технічна діяльність – діяльність, спрямована на одержання, застосування нових знань для розв'язання технологічних, інженерних, економічних, соціальних, гуманітарних та інших проблем, забезпечення функціонування науки, техніки і виробництва як єдиної системи; експериментальні розробки – діяльність, яка ґрунтується на знаннях, набутих у результаті здійснення наукових досліджень або на основі практичного досвіду, і спрямована на збереження життя і здоров'я людини, створення нових матеріалів, продуктів, процесів, пристроїв, послуг, систем або методів та їх подальше вдосконалення» [1, с. 234].

Підвищення кваліфікації педагогів мистецької освітньої галузі (МІО) закладів загальної середньої освіти у Сумській області в КЗ СОІППО є прикладною педагогічною діяльністю і здійснюється згідно з угодами про співробітництво і реалізується за такими основними напрямками:

- спільна участь у проведенні науково-дослідних робіт, експериментальних досліджень (під керівництвом завідувачки кафедри теорії і методики змісту освіти Л. Серих здійснюється експериментальне дослідження «Теорія і методика взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні дітей та учнівської молоді»), узагальнення і представлення у наукових виданнях результатів спільної дослідно-експериментальної діяльності (участь педагогів у діяльності лабораторій здоров'язбережувальної та STEM, медіа освіти);

- підвищення професійного рівня педагогічних працівників (фахові, курси за вибором, стажування, супервізії);



- проведення спільних наукових, науково-практичних, науково-методичних, навчальних заходів для педагогів та учнівської молоді (конференції, семінари, вебінари, методичні порадики, колоквиуми, консультпункти, хаби, круглі столи, фасилітовані дискусії, інтерв'ї, журфікси, печатки тощо);

- робота творчих груп із оновлення змісту дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти, фахової передвищої, позашкільної;

- розроблення навчальних програм, навчально-методичної літератури;

- спільна науково-видавничої діяльність (під керівництвом завідувачки кафедри теорії і методики змісту освіти Л. Серих здійснюється видання часопису кафедри ТМЗО «Науково-методичний Простір», в якому педагоги висвітлюють власні практичні кейси);

- обмін публікаціями від час наукових, науково-методичних заходів тощо.

Освітньої програмою відповідно до Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [4] передбачено формування та розвиток загальних компетентностей:

ЗК.01. Громадянської, через здатність діяти відповідально й свідомо на засадах поваги до прав і свобод людини та громадянина; ревізувати свої права й обов'язки; усвідомлювати цінності громадянського суспільства та необхідність сталого розвитку.

ЗК.02. Соціальної, через здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, спілкування з представниками інших професійних груп різного рівня.

ЗК.03. Культурної, здатність виявляти повагу та цінувати українську національну культуру, багатоманітність і мультикультурність у суспільстві; здатність до вираження національної культурної ідентичності, творчого самовираження.

ЗК.04. Лідерської, здатність до прийняття ефективних рішень у професійній діяльності та відповідального ставлення до обов'язків, мотивування людей до досягнення спільної мети.

ЗК.05. Підприємницької, через здатність до генерування нових ідей, виявлення та розв'язання проблем, ініціативності та підприємливості [4; 5].

Формування та розвиток професійних компетентностей учителя до виконання трудових функцій:

А1. Мовно-комунікативної, через здатність забезпечувати здобуття освіти державною та іноземними мовами; здатність забезпечувати (за потреби) здобуття учнями освіти з урахуванням особливостей мовного середовища в закладі освіти; здатність забезпечувати навчання учнів іноземної мови в професійному колі (для вчителів і викладачів іноземної мови, а також учителів, які здійснюють освітній процес (викладають навчальні предмети) іноземними мовами, здатність формувати й розвивати мовно-комунікативні уміння й навички учнів.



А2. Предметно-методичної, через здатність моделювати зміст навчання відповідно до обов'язкових результатів навчання учнів; формувати та розвивати в учнів ключові компетентності та уміння, спільні для всіх компетентностей; здійснювати інтегроване навчання; добирати й використовувати сучасні та ефективні методики й технології навчання, виховання та розвитку учнів; розвивати в учнів або/і студентів (відповідно до рівня освіти, який здобувається) критичне мислення; здійснювати оцінювання та моніторинг результатів навчання в учнів на засадах компетентнісного підходу; формувати ціннісні ставлення в учнів.

А3. Інформаційно-цифрової, через здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею в професійній діяльності; ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) освітні ресурси; використовувати цифрові технології в освітньому процесі (відповідно до рівня освіти, який надається).

Б.1. Психологічної, через здатність визначати і враховувати в освітньому процесі вікові та інші індивідуальні особливості учнів; використовувати стратегії роботи з учнями, які сприяють розвитку їхньої позитивної самооцінки, я-ідентичності; формувати мотивацію учнів та організовувати їхню пізнавальну діяльність.

Б.2. Емоційно-етичної, через здатність усвідомлювати особисті відчуття, почуття та емоції, потреби, керувати власними емоційними станами; конструктивно та безпечно взаємодіяти з усіма суб'єктами освітнього процесу; усвідомлювати та поцінювати взаємозалежність людей і систем у сучасному глобалізованому світі.

Б.3. Компетентність педагогічного партнерства, через здатність до суб'єкт-суб'єктної (рівноправної та особистісно зорієнтованої) взаємодії з учнями в освітньому процесі; залучати батьків до освітнього процесу на засадах партнерства; працювати в команді із залученими фахівцями, асистентами в вчителя/викладача для надання додаткової підтримки особам з особливими освітніми потребами.

В.1. Інклюзивної, через здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища; до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами; забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного з урахуванням його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів.

В.2. Здоров'язбережувальної, через здатність організовувати безпечне освітнє середовище, використовувати здоров'язбережувальні технології під час освітнього процесу; здійснювати профілактично-просвітницьку роботу з учнями та іншими учасниками освітнього процесу щодо безпеки життєдіяльності, санітарії та гігієни; здатність формувати в учнів культуру здорового та безпечного життя; зберігати особисте, фізичне та психічне здоров'я під час професійної діяльності; надавати домедичну допомогу суб'єктам освітнього процесу.



В.3. Проектувальної, через здатність проектувати осередки навчання і виховання учнів.

Г.1. Прогностичної, через здатність прогнозувати результати освітнього процесу; планувати освітній процес.

Г.2. Організаційної, через здатність організовувати процес навчання, виховання і розвитку учнів; організовувати різні види і форми навчальної та пізнавальної діяльності учнів.

Г.3. Оцінювально-аналітичної, через здатність аналізувати результати навчання учнів; забезпечувати процес самооцінювання та взаємооцінювання результатів навчання учнів.

Д.1. Інноваційної, через здатність застосовувати наукові методи пізнання в освітньому процесі; використовувати інновації в професійній діяльності; застосовувати інноваційні підходи до розв'язання проблем у педагогічній діяльності.

Д.2. Компетентності навчання впродовж життя, через здатність визначати умови та ресурси професійного розвитку впродовж життя; взаємодіяти з іншими вчителями на засадах партнерства та підтримки (у рамках наставництва, супервізії тощо).

Д.3. Рефлексійної, через здатність здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності й визначати індивідуальні професійні потреби [4; 5].

Серед означених компетентностей у Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [4] стрижневими, на наш погляд, є загальна культурна та предметно-методична компетентності, до складу яких належить і мистецька компетентність, найвагомішою за всіх компетентностей є інформаційно-цифрова, в якій через здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею в професійній діяльності; ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) освітні ресурси; використовувати цифрові технології в освітньому процесі (відповідно до рівня освіти, який надається) педагог набуває, на наше переконання, результату будь-якого педагогічного зростання, яка характеризує міру включення індивіда в активну діяльність, здатність ефективно розв'язувати конкретну ситуацію, мобілізуючи при цьому знання, уміння, досвід, поведінкові відносини та цінності. На перший план виходить категорія «здатності до дії» як уміння використовувати знання в практичній діяльності.

Основою результативності освітнього процесу МІО відповідно до концепції «Нова українська шкала» [3] є правильна, критеріально виражена оцінка результатів навчання здобувачів освіти. Об'єктивність результатів навчання здобувачів освіти допомагає формувальне оцінювання (ФО) [6; 7], яке здебільшого спирається на інформаційні технології. Наведемо приклади інструментів, методів, вправ із застосуванням інформаційних технологій, які дозволяють здійснити ФО, однаково добре працюють з учнями різної вікової категорії та уможливають професійний розвиток учителя МІО:



- музичне вітання на спільній дошці PADLET (дозволяє взаємодіяти з учасниками освітнього процесу для створення спільнот обміну досвідом використання цифрових технологій) [7, с. 141];
- вправа ФО «Сортування понять» (дозволяє розвивати функційну грамотність у використанні цифрових пристроїв, базового програмного забезпечення, онлайн-сервісів) [7, с. 239];
- рефлексія «Рефлексійна мішень» (застосовуємо правила критичного оцінювання інформації та критерії медіаграмотності, цифрової фінансової грамотності) [7, с.136];
- рефлексія (обираючи архітектурну споруду, яка відповідає вашому настрою або виконуючи вправу «Галявина настрою») (застосовуємо цифрові інструменти для забезпечення емоційного інтелекту, емоційного насичення уроку) [7, с. 232];
- інструмент ФО «Встановити відповідність» (дозволяє вчити дотримуватись академічної доброчесності під час створення й використання електронних (цифрових) освітніх ресурсів; розрізняти храми різних релігій за архітектурними особливостями та зовнішнім оздобленням) [7, с. 255];
- цифровий застосунок LearningApps «Види декоративно-прикладного мистецтва», «Знайди пару» (розвиває уміння добирати електронні (цифрові) освітні ресурси, оцінювати їхню ефективність для досягнення навчальних цілей) [7, с. 224];
- інструменти ФО «Картка самооцінювання» або «Формула «3-2-1» (дозволяє проводити опитування, самооцінювання, формувати й розвивати вміння аналізувати отриманні знання) [7, с. 265];
- інструмент ФО «Кольоровий код» (дозволяє використовувати безпечне електронне (цифрове) освітнє середовище для організації групової взаємодії, зворотного зв'язку, спільного створення електронних (цифрових) освітніх ресурсів можливо) [7, с.224];
- інструмент ФО «Хмара слів» (дозволяє використовувати безпечне електронне (цифрове) освітнє середовище для організації зворотного зв'язку) [7, с. 172];
- робота в парах – «Парашутисти» (надає можливість реалізувати ідеї самостійно або в групі, зокрема з урахуванням національних традицій, сучасних тенденцій, використати знання й уміння з інших освітніх галузей) [6, с. 53];
- вікторина «Культова архітектура» (рис.1) за посиланням: <https://surl.li/owfzvf> (допомагає комунікувати з учасниками освітнього процесу, використовуючи різні електронні (цифрові) засоби й сервіси) [7, с. 165];

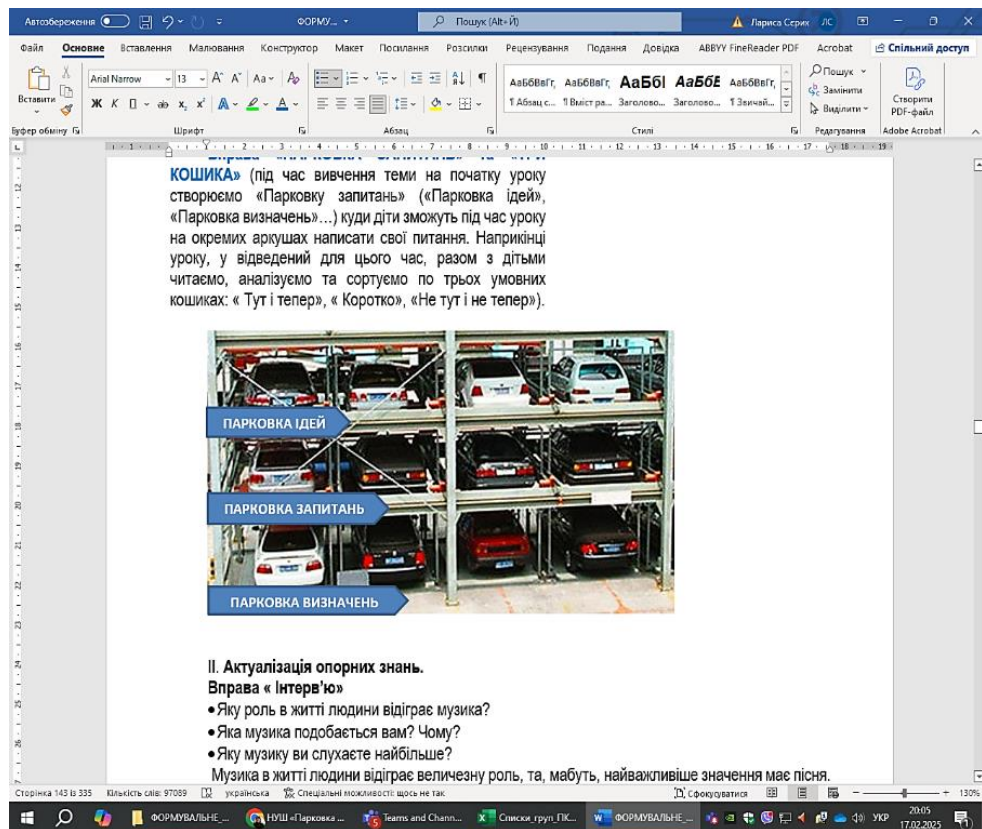


Рис. 1. Застосування вікторини «Культурна архітектура»

Отже, предметно-методична компетентність педагога мистецької освітньої галузі в умовах застосування інформаційних технологій є сформованим маркером розвинених здатностей, усвідомлень, ставлень, умінь організовувати педагогічну діяльність на компетентнісних засадах (прогнозування, проектування, оцінювання тощо); конструювати та реалізувати сучасні програми навчання здобувачів загальної середньої освіти з використанням різноманітних методів, форм і технологій; діагностувати освітній процес і складати індивідуальні освітні маршрути для становлення здобувача освіти як вихованця, особистості, громадянина, патріота, новатора.

Список використаних джерел

1. Гончаренко, С. У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям. Київ; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. 308 с.
2. Державний стандарт базової середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898.
3. Концепція «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14. 12. 2016 № 988-р. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/KR160988?an=2>
4. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» / наказ МОН України від 29 .08. 2024 № 1225.
5. Розвиток професійної компетентності педагога мистецьких дисциплін в умовах Нової української школи засобами інноваційних методик: навчально-



тематичний план для викладачів, учителів мистецьких дисциплін, керівників гуртків / Укладач Л.В. Серих. Суми: РВВ КЗ СОІППО. 2024. 12 с.

6. Формувальне оцінювання мистецької освітньої галузі НУШ: адаптаційний цикл: методичний посібник / за заг. ред. Л.В. Серих; КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, кафедра теорії і методики змісту освіти. Суми: НВВ КЗ СОІППО. 2023. 101 с.

7. Формувальне оцінювання навчальних досягнень з мистецтва НУШ: другий цикл базової середньої освіти: навчально-методичний посібник / за заг. ред. Л.В. Серих, к. пед. наук, доцента, завідувачки кафедри теорії і методики змісту освіти КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. Суми: НВВ КЗ СОІППО. 2024. 323 с.

**Спаська Людмила,
Конотоп**

ДОДАТКИ GOOGLE НА ДОПОМОГУ ВИХОВАТЕЛЮ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Автор піднімає питання щодо можливостей використання додатків Google у професійній діяльності вихователів закладів дошкільної освіти, а саме, для оптимізації методичної роботи, планування освітнього процесу, створення наочних матеріалів та в роботі з батьками вихованців. Розглянуто практичні аспекти підвищення цифрової компетентності вихователів для безпечного та ефективного використання додатків.

Ключові слова: *додатки Google, Meet, Classroom, Forms, Slide, Docs, Кеер, Gmail, освітній простір, інтерактивний, цифровізація, акаунт.*

Постановка проблеми. Глобальна цифровізація суспільства та входження України до єдиного світового освітнього середовища зумовлюють необхідність активного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічну практику. Вимоги до якості надання освітніх послуг постійно змінюються, і сучасна освіта повинна своєчасно реагувати на ці зміни. Стрімкий розвиток інформаційних сфер вимагає від вихователів закладу дошкільної освіти опанування нових цифрових інструментів, що стають фундаментом для підвищення якості дошкільної освіти. Зокрема, особливої уваги набуває використання додатків Google, які виступають для педагогів потужним інструментом щодо покращення якості навчання дітей та дозволяють вибудувати чітку структуру управління робочими процесами в освітній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням використання цифрових інструментів та мобільних додатків у роботі педагогів займається низка зарубіжних та вітчизняних науковців. Доктор Хелен Кроптон - міжнародний експерт у галузі освітніх технологій, професорка університету Олд Домініон (США) та виконавча директорка Дослідницького інституту



цифрових інновацій у навчанні, активно досліджує потенціал мобільних технологій та їх роль у трансформації сучасної освіти. Джессіка Мейєр, є однією з ключових дослідниць дитячого цифрового контенту, яка аналізує якість та освітній потенціал популярних додатків для дошкільнят, що завантажуються з Google Play. Її праці критично аналізують ринок «навчальних» додатків для дошкільнят. Як зазначає дослідниця: « для ефективного використання Google додатків вихователям варто обирати сервіси, що відповідають принципам "активного та змістовного навчання».

В Україні ці питання активно розробляють такі вчені, як Наталія Морзе та Валерій Биков. Як зазначає Валерій Биков: «перехід до нової парадигми мобільного навчання потребує створення відкритого освітнього середовища, де цифрові додатки стають ключовим інструментом взаємодії». Своєю чергою, Наталія Морзе наголошує: «використання хмарних технологій, зокрема сервісів Google, дозволяє не лише автоматизувати рутинні процеси, а й сформуванню високий рівень цифрової компетентності вихователя. Це трансформує роль педагога на модератора освітнього простору, забезпечуючи якісну та оперативну взаємодію з батьками, систематизацію методичних напрацювань та візуалізацію навчального контенту для вихованців». Отже, аналіз напрацювань науковців засвідчує, що цифрові інструменти (додатки) мають значний освітній потенціал, а їхня ефективність безпосередньо залежить від здатності педагога критично обирати якісні та безпечно інтегрувати їх у освітній простір.

Метою запропонованої статті є проаналізувати потенціал додатків Google як інструменту професійного розвитку вихователя, визначити найбільш ефективні додатки в роботі з дітьми, колегами, батьками та обґрунтувати правила цифрової гігієни та безпеки.

Виклад основного матеріалу. Додаток (або застосунок, англ. app або application) – це спеціальна програма, створена для виконання конкретних завдань на сучасному пристрої (комп'ютері, смартфоні чи планшеті). Додаток Google – «цифровий асистент», який бере на себе частину паперової або організаційної роботи педагога. Сервіси Google пропонують потужні інструменти для автоматизації та організації навчального процесу в закладі дошкільної освіти, маючи обліковий запис (електронну пошту Gmail) доступ до всіх додатків вихователю надається автоматично.

Класифікація додатків.

Мобільні додатки: ті, що встановлюються з Play Market (на Android) або App Store (на iPhone), вони завжди під рукою в телефоні.

Веб-додатки: програми, які відкриваються через інтернет-браузер (наприклад, Google Форми або Google Календар на комп'ютері). Вони не займають місце в пам'яті пристрою, бо працюють через інтернет.

Сучасний педагог має володіти не просто навичками роботи за комп'ютером, а здатністю критично обирати цифрові інструменти (додатки) для вирішення конкретних педагогічних завдань.

Перелік додатків, що будуть корисні вихователю.



1. Організація роботи та документація:

Google Drive (Диск): це хмарне сховище для методичних матеріалів, планів занять та фотозвітів, дозволяє мати доступ до файлів з будь-якого пристрою.

Google Docs (Документи): ідеально підходить для написання конспектів занять та планів роботи. Педагог може працювати над одним документом разом із колегами в режимі реального часу.

Google Sheets (Таблиці): зручні для ведення журналу відвідування, обліку будь-яких матеріалів або створення графіків.

Google Forms (Форми): незамінні для швидкого анкетування батьків, моніторингу та підтримки, збору даних та проведення опитувань.

2. Взаємодія та навчання:

Google Classroom: хоча це частіше шкільний інструмент, вихователі використовують його як платформу для дистанційної взаємодії: відеозустрічі з батьками для роз'яснення складних моментів навчання вдома, публікації завдань, посилань на корисні мультфільми чи пісні для дітей. Також цей додаток актуальний для спільної діяльності методичної роботи з колегами (наради, зібрання, подання звітності тощо).

Google Meet: для проведення батьківських зборів онлайн або відеоконсультацій.

Google Slides (Презентації): допоможе створити яскраві візуальні матеріали для занять з дітьми або звіти для педрад, за допомогою простих інструментів Google можна зробити заняття захопливими та інтерактивними, замість звичайного показу карток. Приклади: інтерактивна гра «Хто де живе?» (на слайді зображені різні домівки (ліс, ферма, море), дитина має підійти до екрана і перетягнути зображення тваринки у відповідне місце); гра «Четвертий зайвий» (розміщено 4 предмети, один з яких не підходить за ознакою, при натисканні на «зайвий» предмет він може зникати або видавати звук через вставлене аудіо).

3. Творчість та розвиток:

YouTube: величезна база розвиваючих відео, фізкультхвилинок, аудіоказок та навчальних матеріалів, пісень українською мовою. Дозволяє швидко створити аудіо-вікторини: «Вгадай за звуком» (вихователь вмикає лише звук (без відео) дощу, співу солов'я або шуму потяга, діти мають вгадати джерело звуку, а потім побачити відео-підтвердження). Драйвовими для дітей є музичні руханки, де діти повторюють рухи за героями на екрані, що сприяє не лише фізичній активності протягом дня, а й емоційному задоволенню вихованців та позитивному настрою в групі.

Google Jamboard (Спільна дошка для творчості): це цифрова біла дошка, на якій можна малювати онлайн (актуальна під час дистанційного навчання), дозволяє показувати картинки, а діти (або батьки за їх вказівкою) можуть ставити «наліпки», з'єднувати лініями предмети або розфарбовувати елементи разом з вихователем під час онлайн-навчання.



Google Keep: швидкі нотатки та списки справ "на ходу"- зручно записувати ідеї для ігор чи важливі нагадування.

Google Lens (Об'єктив/Цифровий гербарій): під час прогулянки з дітьми стає справжнім дослідженням: достатньо сфотографувати невідому квітку чи дерево, і додаток миттєво підкаже назву, разом з дітьми можна одразу знайти цікавий факт про цю рослину (наприклад, чи вона лікувальна).

Основні аргументи на користь використання додатків Google:

Економія часу: автоматизація звітів, журналів та анкетування звільняє години, які раніше витрачалися на паперову рутину. Тепер вихователь може приділити більше уваги безпосередньому спілкуванню з дітьми.

Систематизація знань: усі методичні розробки, сценарії свят та плани занять зберігаються в одному місці (на Диску). Це дозволяє миттєво знайти потрібний матеріал і використовувати його повторно.

Сучасна комунікація з батьками: цифрові інструменти (Форми, Meet) роблять взаємодію з батьками швидкою та прозорою, це підвищує довіру до вихователя та імідж садочка в цілому.

Якість навчання: завдяки Презентаціям та YouTube заняття стають візуально багатими та цікавими для дітей «цифрового покоління», що значно покращує засвоєння матеріалу.

Екологічність: перехід на електронні документи зменшує використання паперу та фарби для друку, що є важливим виховним прикладом для малечі. Використання додатків дозволяє підвищити ефективність роботи вихователя та забезпечити індивідуальний підхід до розвитку дитини.

Перш ніж працювати з додатками, педагогу важливо опанувати фундамент, на якому тримається вся цифрова робота.

Головні правила безпечної роботи з додатком Google.

1. Захист облікового запису (Акаунта). Google-акаунт- це ключ до всіх даних. Увімкніть «Двоетапну перевірку» в налаштуваннях безпеки (підтвердження входу через SMS або додаток на телефоні). Це найнадійніший захист від зламу, навіть якщо хтось дізнається пароль, він не зможе увійти без вашого смартфона. Надійний пароль: не слід використовувати дату народження чи прості комбінації, краще - фраза з цифрами та символами.

2. Керування рівнями доступу- це найпоширеніше місце помилок, коли є потреба поділитися посиланням на файл або папку, тому слід обирати правильний статус: «Обмежений доступ». Файл бачать лише ті, кого додано за адресою електронної пошти, це найбезпечніше для списків дітей та персональних даних. «Усі, хто має посилання»: слід використовувати тільки для загальних оголошень чи консультацій. Рівні права: для батьків краще обирати «Переглядач», щоб вони не могли випадково видалити чи змінити файли. Статус «Редактор» може надаватися лише колегам, з якими працюєте.

Безпека при роботі з додатками Google - це критичний аспект, особливо коли йдеться про персональні дані дітей та батьків. Google має багаторівневий захист, але відповідальність за правильне налаштування



лежить на вихователю, тому важливо пам'ятати про конфіденційність, що визначає певні правила.

1.Згода батьків: перед публікацією фото чи відео дітей у спільних папках (Google Диск) або Classroom, важливо отримати письмову згоду батьків, не слід робити папки з фотографіями дітей «публічними» для всього інтернету, доступ має бути лише за посиланням або для конкретних мейлів батьків.

2.Мінімізація даних: у Google Формах не збирати надмірну інформацію (наприклад, дані батьків), якщо в цьому немає гострої потреби.

3.Персональні дані (адреси, телефони) надавати лише за адресою електронної пошти, а не за відкритим посиланням для всіх.

4. Робота на чужих пристроях: якщо зайшли у свій акаунт з комп'ютера в садочку чи в іншому місці необхідно використовувати режим «Інкогніто». Завжди натискати «Вийти» після завершення роботи. Ніколи не зберігати паролі в браузері на робочому комп'ютері, до якого мають доступ інші люди.

5. Регулярна перевірка (Аудит безпеки). Раз на кілька місяців заходьте в розділ «Безпека» свого Google-акаунта, там можна побачити з яких пристроїв здійснювався вхід, які сторонні додатки мають доступ до ваших даних , і видалити зайві. Раз на місяць слід переглядати список пристроїв, на яких відкрито ваш акаунт. Якщо бачите незнайомий телефон чи комп'ютер - негайно натискайте «Вийти на цьому пристрої». Золоте правило: перед тим як натиснути кнопку «Поділитися», необхідно ще раз перевірити, хто саме побачить цю інформацію.

Висновки. Інтерактивні додатки та електронні ресурси відіграють важливу роль у освітній діяльності. Використання додатків Google у роботі - це не просто данина часу, а перехід на новий рівень професійної ефективності вихователя. Ігрові елементи, візуалізації, інтерактивні завдання- все це робить процес навчання більш захоплюючим, допомагає краще засвоїти інформацію, розвиває критичне мислення та креативність дошкільнят. Використання додатків Google перетворює вихователя з «виконавця паперової роботи» на сучасного модератора освітнього простору, який використовує технології для створення комфортного та розвиваючого середовища. Такий підхід не лише підвищує якість дошкільної освіти, а й засвідчує професійну відповідність педагога вимогам цифрової епохи.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. 2010. № 1 (15). Київ: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. 18 с.

2. Дмитерко Н.А. Використання Google сервісів в навчальному процесі URL: <https://edublog.com.ua/blog/id1306053891/posts/moi-publikatsii/>

3. Морзе Н. В., Співаковський О. В. Складові цифрової компетентності викладача. Нові технології в освіті. Київ : КУБГ, 2017. № 1. С. 1–10.



4. Освіта для цифрової трансформації суспільства / Edukacja dla cyfrowej transformacji społeczeństwa / Education for digital transformation of society: монографія. У 2 т. Т. 1; за наук. ред. В. Кременя, Н. Ничкало, Л. Лук'янової, Н. Лазаренко. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2024. 526 с.

5. Подоляка А.М. Застосування додатків Google в освітньому процесі. URL: <https://naurok.com.ua/zastosuvannya-dodatkov-google-v-osvitnomu-procesi-143664.html>

6. Цифрова трансформація навчання у сучасному світі. URL: https://welfare.green/cifrova-transformaciya-navchannya-uuchasnomusviti/?utm_source=google

**Токарєв Дмитро,
Путивль**

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто роль цифрових інструментів у розвитку професійної компетентності педагога в умовах післядипломної освіти. Проаналізовано практичні аспекти використання цифрових сервісів у підвищенні кваліфікації, самоосвіті та організації освітнього процесу. Визначено основні напрями застосування цифрових технологій для створення навчального контенту, професійної комунікації та оцінювання результатів навчання. Обґрунтовано, що систематичне використання цифрових інструментів сприяє оновленню методичних підходів і формуванню готовності педагога до роботи в умовах сучасних освітніх змін. Зроблено висновок про доцільність практикоорієнтованого підходу до розвитку цифрової компетентності педагогічних працівників у системі післядипломної освіти.

Ключові слова: професійна компетентність, педагог, післядипломна освіта, цифрові інструменти, цифрова компетентність, інформаційні технології.

Сучасний розвиток освіти в Україні відбувається в умовах активної цифровізації суспільства. Інформаційні технології поступово стали невід'ємною складовою освітнього процесу, істотно змінивши способи подання навчального матеріалу, форми комунікації між учасниками освітнього процесу та підходи до організації навчальної діяльності. За таких умов професійна компетентність педагога вже не може обмежуватися лише предметною підготовкою. Вона дедалі більше передбачає готовність до використання цифрових ресурсів, постійного оновлення знань і впровадження сучасних технологій у професійну практику.

Особливого значення в цьому контексті набуває система післядипломної освіти, основним завданням якої є забезпечення



безперервного професійного розвитку педагогічних працівників. Саме післядипломна освіта створює умови для оновлення фахових знань, удосконалення методичних підходів, розвитку професійної мобільності та формування нових компетентностей, необхідних для роботи в сучасному освітньому середовищі.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі цифрові інструменти стали важливим елементом професійної діяльності педагога. Використання електронних освітніх ресурсів, онлайн-платформ, хмарних сервісів, цифрових засобів оцінювання вже давно перестало бути винятком і дедалі більше набуває ознак повсякденної практики. Водночас рівень цифрової готовності педагогічних працівників залишається неоднорідним. Частина педагогів активно використовує цифрові сервіси у професійній діяльності, тоді як інші обмежуються лише базовими інструментами або відчують труднощі у виборі доцільних цифрових рішень.

У системі післядипломної освіти важливим є не лише ознайомлення педагогів із сучасними цифровими ресурсами, а й формування в них здатності педагогічно обґрунтовано застосовувати ці інструменти у щоденній роботі. Саме тому проблема розвитку професійної компетентності педагога засобами цифрових інструментів набуває особливої актуальності [1, с. 4].

Професійна компетентність педагога є складним інтегрованим утворенням, що охоплює систему знань, умінь, навичок, професійних якостей і практичного досвіду, необхідних для ефективної педагогічної діяльності. У сучасних умовах важливою складовою професійної компетентності стає цифрова компетентність, яка включає вміння користуватися цифровими ресурсами, здійснювати пошук і критичний аналіз інформації, створювати власний електронний освітній контент, організовувати дистанційну взаємодію та використовувати цифрові засоби контролю результатів навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Система післядипломної освіти має значний потенціал для розвитку цифрової компетентності педагогів. Курси підвищення кваліфікації, вебінари, онлайн-тренінги, дистанційні модулі та професійні спільноти дають змогу педагогам не лише отримувати нові знання, а й практично опановувати сучасні цифрові інструменти.

Однією з головних переваг цифрових технологій у системі післядипломної освіти є забезпечення доступності навчання незалежно від місця перебування педагога. Використання електронних платформ, хмарних сервісів, електронних бібліотек, відеолекцій і цифрових методичних ресурсів дає можливість самостійно визначати темп роботи, обирати актуальні напрями професійного розвитку та поєднувати навчання з основною професійною діяльністю [2, с. 63].

Практичний досвід показує, що найбільший ефект цифрові інструменти дають тоді, коли вони використовуються не лише як засіб доступу до інформації, а як інструмент виконання конкретних професійних завдань. Під час підвищення кваліфікації педагоги можуть створювати власні презентації, електронні тести, інтерактивні вправи, навчальні матеріали, моделювати



окремі фрагменти дистанційних занять і відразу адаптувати їх до власної професійної практики.

У власній педагогічній діяльності під час викладання дисциплін інформаційного спрямування використання цифрових сервісів має особливо важливе значення. Робота зі студентами фахового коледжу засвідчує, що цифрові інструменти допомагають зробити навчальний матеріал більш структурованим, логічним і наочним. Особливо помітним це є під час вивчення тем, пов'язаних з алгоритмізацією, основами програмування, опрацюванням даних та роботою з інформаційними системами.

Наприклад, використання сервісів для створення візуальних матеріалів, інтерактивних схем і навчальних презентацій дає змогу педагогу адаптувати складні теоретичні поняття до рівня підготовки студентів. Це особливо важливо в умовах фахового коледжу, де значна частина здобувачів освіти краще сприймає інформацію через наочність, покрокові інструкції та практичні приклади.

Цифрові інструменти відіграють важливу роль і в організації спільної роботи. Використання електронних документів, онлайн-форм, хмарних сховищ та засобів миттєвого обміну інформацією дозволяє оперативно організовувати взаємодію між педагогом і студентами, забезпечує швидкий зворотний зв'язок, спрощує контроль виконання завдань та підтримує постійний доступ до навчальних матеріалів.

Окремої уваги заслуговує використання цифрових платформ дистанційного навчання. Робота з такими системами дає можливість опановувати принципи побудови електронного курсу, структурування навчального матеріалу, організації тестування, моніторингу навчальних досягнень та аналізу результатів навчання. Водночас педагог отримує не лише технічні навички, а й досвід педагогічного проєктування цифрового освітнього середовища.

Одним із важливих напрямів використання цифрових інструментів є оцінювання результатів навчання. Електронні тести, онлайн-опитування, автоматизовані засоби перевірки знань дозволяють оперативно отримувати результати, виявляти типові труднощі та коригувати зміст подальшої роботи. Для педагога це є не лише засобом контролю, а й способом підвищення об'єктивності оцінювання [2, с. 67].

Не менш важливим є розвиток самоосвітньої діяльності педагога. Сучасне цифрове середовище відкриває широкі можливості для самостійного професійного зростання. Відкриті онлайн-курси, вебінари, електронні бібліотеки, професійні спільноти, методичні платформи створюють умови для постійного оновлення знань і ознайомлення з новими освітніми практиками.

Разом із тим ефективність використання цифрових інструментів залежить не лише від технічного забезпечення. Важливими чинниками залишаються мотивація педагога, його відкритість до професійних змін, готовність до самоосвіти та розуміння педагогічної доцільності використання



конкретного цифрового ресурсу. Саме тому система післядипломної освіти має орієнтуватися на практикоорієнтований підхід.

Найбільш результативними є ті форми підвищення кваліфікації, у межах яких педагог не просто ознайомлюється з новим інструментом, а створює власний цифровий продукт: презентацію, інтерактивне завдання, тестовий блок, фрагмент електронного курсу або методичний матеріал. У такій діяльності цифрові інструменти перестають бути лише технічним додатком і стають засобом професійного розвитку.

Важливим результатом такої роботи є формування у педагога здатності критично оцінювати цифрові ресурси, добирати ті з них, які найбільше відповідають освітній меті, а також адаптувати цифрові рішення до конкретних умов навчання. Саме це сьогодні є одним із ключових показників професійної зрілості сучасного викладача.

У практиці післядипломної освіти доцільно також розвивати мережеву професійну взаємодію педагогів. Участь у тематичних спільнотах, онлайн-конференціях, обміні авторськими матеріалами та колективному обговоренні методичних рішень сприяє не лише поширенню кращих практик, а й формуванню стійкої мотивації до професійного само вдосконалення [3, с. 118].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, цифрові інструменти сьогодні є важливим чинником розвитку професійної компетентності педагога в системі післядипломної освіти. Їх використання сприяє оновленню методичних підходів, підвищенню професійної мобільності, розширенню можливостей самоосвіти, удосконаленню професійної комунікації та формуванню готовності до інноваційної діяльності.

Практика свідчить, що найбільш ефективним є такий формат післядипломної підготовки, у межах якого цифрові інструменти використовуються не як окремий предмет вивчення, а як засіб розв'язання реальних педагогічних завдань. Перспективи подальших досліджень доцільно пов'язати з вивченням ефективних моделей інтеграції цифрових технологій у програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а також із визначенням педагогічних умов формування цифрової компетентності в системі фахової передвищої освіти.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. Інформаційні технології і засоби навчання. 2019. № 1. С. 1–15.
2. Морзе Н. В., Буйницька О. П. Цифрова компетентність сучасного педагога: сутність, структура та шляхи формування. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2020. № 8. С. 60–71.
3. Ничкало Н. Г. Професійний розвиток педагога в умовах неперервної освіти. Київ : Педагогічна думка, 2018. 224 с.



ІНТЕГРАЦІЯ ОДНОПЛАТНИХ КОМП'ЮТЕРІВ RASPBERRY PI ТА СЕРЕДОВИЩА FRITZING У STEM-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ

У статті розглянуто необхідність та особливості використання міні-комп'ютерів та засобів схемотехнічного моделювання в сучасному освітньому процесі. Аргументується варіант проведення навчальних занять на STEM-платформі Raspberry Pi разом із спеціалізованим середовищем проєктування Fritzing. Описаний підхід дає змогу підвищити рівень знань учнів та студентів, забезпечити наскрізність навчання між закладами загальної середньої та фахової передвищої освіти. Використання Raspberry Pi / Fritzing надає можливість формувати предметні компетентності здобувачів освіти з фізики та інформатики, основ електротехніки, електроніки, автоматики та системного програмування.

Ключові слова: *Internet of Things, Arduino, викладач, учень, студент, STEM-освіта, Raspberry Pi, Fritzing, Python.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна технічна освіта на всіх рівнях – від шкільних уроків, гуртків до занять у профільних коледжах – вимагає швидкої адаптації до інновацій у сфері високих технологій. Популярні рішення використовувати Start-up набори типу Arduino відходять у минуле [4], оскільки мають обмежені ресурси та не дозволяють повноцінно вивчати сучасну мікро- та макроархітектуру, мережеві протоколи Internet of Things (IoT), мови прикладного програмування.

Виникає потреба в переході на мікрокомп'ютерні платформи. Однак робота з чутливими електронними компонентами, що входять до радіонаборів, несе ризик пошкодження обладнання через помилки, допущені під час збирання схем. Організація освітнього процесу вимагає проміжного етапу – моделювання у віртуальному середовищі. Саме тому зв'язок між Raspberry Pi та Fritzing у сучасній STEM-освіті потрібно розглядати як єдиний підхід.

Запровадження міні-комп'ютерів в освітнє середовище триває протягом останніх 10 років. Основний поштовх до можливості вивчення принципів комп'ютерних наук на базі технічних вправ з інформатики, радіотехніки, електроніки надав кандидат технічних наук, доцент кафедри радіотехнічних пристроїв і системи НТУ КПІ ім. І. Сікорського, Могильний Сергій Борисович. Вміст матеріалів його посібника «Мікрокомп'ютер Raspberry Pi – інструмент дослідника» вплинув на методику викладання технічних дисциплін [2].

Більшість існуючих напрацювань орієнтовані або на початковий рівень шкільної технічної освіти, або ж на використання складних професійних САПР у коледжах та ВИШах.



Мета даної статті полягає у наданні пропозицій та алгоритмів побудови навчальних занять на основі одноплатного комп'ютера Raspberry Pi та середовища віртуального моделювання схем Fritzing.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Сучасний фахівець з автоматизації та програмування має володіти знаннями з різних предметів та дисциплін: фізики, інформатики, електротехніки, програмування. Теоретичні закони Ома та Кірхгофа, які традиційно описують укладачі навчальних посібників, можна реалізувати практично за допомогою навчальних платформ. Наприклад, набори Raspberry Pi 3/4/5 під керуванням ОС Raspberry Pi OS на базі Linux є ідеальним інструментом, оскільки поєднують можливості ПК під час програмування на Python, роботі з базами даних через мережеві інтерфейси та доступ до апаратного середовища через контакти вводу-виводу загального призначення GPIO.

Мінімальний KIT-набір Raspberry складається з одноплатного комп'ютера з інстальованою ОС, макетної плати, наборів пасивних елементів електроніки, напівпровідників, з'єднувальних провідників, цифрових датчиків, модулів реле та виконавчих механізмів (рис 1) [3].



Рис. 1 – Радіонабір Raspberry Pi Super KIT

Для того, щоб нівелювати технічні помилки, допущені учнями і студентами, та запобігти виходу з ладу мікрокомп'ютера, першим етапом навчання має стати віртуальне моделювання у програмі Fritzing.

Fritzing – це відкрите програмне забезпечення, що дозволяє проектувати електронне обладнання, створювати наочні схеми на макетних платах (Breadboard), автоматично генерувати принципові електричні схеми (Schematic) та розробляти друковані плати (PCB).

Завдяки Fritzing можна сформулювати трирівневу модель навчання, яка легко масштабується під заклади освіти різних рівнів:



- базовий рівень (школа, позашкільне навчання, гуртки): створення візуальних схем у Fritzing методом перетягування елементів електроніки із спеціальних бібліотек на робоче поле, вивчення базової логіки програмування на мові Python;

- професійно-орієнтований рівень (коледж, дисципліни «Теоретичні основи електротехніки», «Основи електроніки», «Основи автоматики»): аналіз принципів електричних схем, розрахунок номінальних значень для пасивних елементів електроніки, підключення напівпровідників та інтегральних мікросхем у єдину систему;

- поглиблений рівень (коледж, дисципліна «Системне програмування»): створення IoT-систем, інтеграція з веб-серверами та базами даних, здійснення адміністрування операційних систем.

Залежно від того, з яким KIT-радіонабором буде працювати учень чи студент, під керівництвом викладача можна реалізувати типові навчальні проекти [1].

«Розумний світлофор». Такий проект є вдалим для знайомства із GPIO-інтерфейсом міні-комп'ютера Raspberry Pi під час збирання схеми. Попередньо, у середовищі Fritzing можна створити модель, а в ОС – написати Python-скрипт для керування часовими інтервалами подачі живлення на світлодіоди різних кольорів.

«Автоматичний регулятор». Типовий проект, який включає розрахунок та підключення двигуна постійного струму через транзисторний ключ або реле для керування силовим навантаженням (рис. 2).

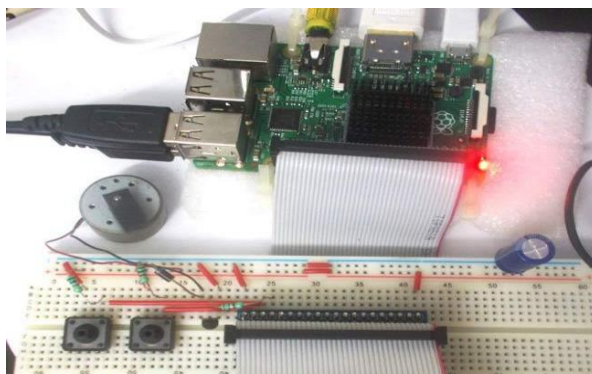


Рис. 2 – Макет проекту «Автоматичний регулятор»

«Метеостанція». Розширений тип проекту, який вимагає підключення датчиків температури і вологості DHT11, DHT22 із радіонабору. Python-скрипт орієнтований для періодичного зчитування даних та збереження їх у базу даних.

Реалізація названих проектів обов'язково починається із моделювання, що дає можливість викладачу перевірити правильність зібраних схем пристроїв перед роботою з елементами KIT-радіонаборів (рис. 3).

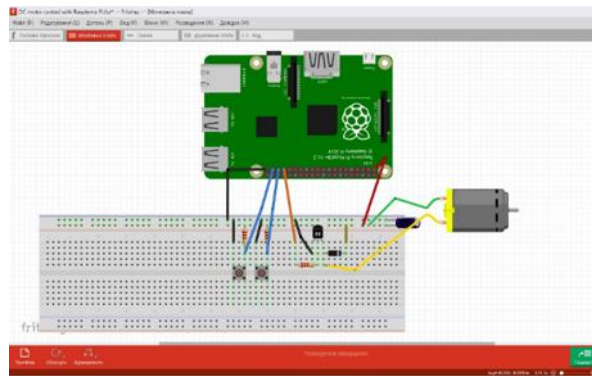


Рис. 3 – Модель проєкту «Автоматичний регулятор» у Fritzing

Висновки та перспективи. Інтеграція одноплатних комп'ютерів Raspberry Pi та Fritzing у навчальний процес має ряд переваг, а саме дає можливість бачити повний цикл розробки електронних систем від технічних ідей до написання софту, вивчати операційні системи та мову прикладного програмування Python. STEM-орієнтований підхід сприяє професійному самовизначенню здобувачів освіти та забезпечує плавний перехід від базових шкільних знань до професійних інженерних навичок.

Список використаних джерел

1. Лайфхаки Raspberry Pi: найцікавіші проєкти для початківців [Електронний ресурс] // ProIT.ua : [вебсайт]. URL: <https://proit.ua/laifkhaki-raspberry-pi-naitsikavishi-proiekti-dlia-pochatktivtsiv/>.
2. Могильний С. Б. Мікрокомп'ютер Raspberry Pi – інструмент дослідника : [посібник]. Київ : Університет «Україна», 2014. 340 с.
3. Одноплатні комп'ютери Raspberry Pi [Електронний ресурс] // DIY LAB : інтернет-магазин робототехніки та електроніки : [вебсайт]. URL: <https://diylab.com.ua/g4923197-odnoplatti-kompyuteri-raspberry>.
4. Технології Інтернет речей : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / К. П. Сторчак [та ін.]. Київ : ДУТ, 2021. 68 с.



РОЗДІЛ 5

Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах інклюзивної та безбар'єрної освіти

Барабанцева Тетяна,
Суми

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

У статті розкрито сутність застосування інноваційних методів навчання у роботі з дітьми з порушенням зору, розглянуто інновації, що дозволяють зробити освітній процес більш доступним, цікавим і результативним, проаналізовано формування критичного мислення, комунікаційні навички та визначено головні чинники підвищення позитивної самооцінки у дітей з порушенням зору.

Ключові слова: інновація, метод, навчання, діти з порушенням зору, індивідуальні особливості, інклюзивний підхід.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти активно розвивається в напрямі впровадження інноваційних методів навчання, що спрямовані на підвищення якості освітнього процесу та забезпечення рівного доступу до знань для всіх дітей. Особливої актуальності набуває питання організації навчання дітей з порушеннями зору, які потребують спеціально створених умов, адаптованих методик і використання сучасних технологій. У цьому контексті інноваційні підходи виступають важливим інструментом підвищення ефективності навчально-виховного процесу та розвитку потенціалу кожної дитини.

Практичні аспекти застосування інноваційних методів у роботі з дітьми з порушеннями зору полягають у використанні сучасних освітніх технологій, диференційованого навчання, спеціальних дидактичних матеріалів і цифрових ресурсів. Такі методи дозволяють забезпечити доступність навчального матеріалу, активізувати пізнавальну діяльність учнів та сприяти розвитку їхніх компенсаторних можливостей. Водночас важливим є створення комфортного освітнього середовища, яке враховує індивідуальні особливості кожної дитини та сприяє її успішній соціалізації.

Аналіз останніх публікацій. На сторінках сучасних видань розповсюджується досвід роботи педагогів-новаторів. Такими були свого часу В.О.Сухомлинський, М.Монтессорі, Софія Русова, Ш.Амонашвілі. Наразі в Україні шириться новаторський рух завдяки таким відомим іменам, як Л.Блудова, Н.Дернович, А.Шульга, М.Єфименко, Н.Гавриш, К.Крутий, Г.Ткаченко, Л.Шелестова та інші.



Мета статті – охарактеризувати практичні аспекти застосування інноваційних методів у роботі з дітьми з порушеннями зору.

Виклад основного змісту. Інноваційні методи навчання мають ключове значення для забезпечення якісної освіти дітей із порушеннями зору, оскільки вони дають змогу компенсувати труднощі у сприйнятті візуальної інформації через залучення інших сенсорних каналів — слухового, дотикового та рухового. До таких методів належать використання сучасних технічних засобів, зокрема аудіопідручників, тифлотехнічних пристроїв, тактильних навчальних матеріалів, а також інтерактивних платформ із голосовим супроводом і мобільних застосунків з адаптованим інтерфейсом. Завдяки цьому учні отримують можливість активно брати участь у навчальному процесі, ефективніше засвоювати знання та розвивати свої пізнавальні здібності.

Одним із результативних напрямів є впровадження мультисенсорного навчання, що ґрунтується на одночасному використанні кількох каналів сприймання інформації. Наприклад, під час вивчення навчального матеріалу учні можуть поєднувати слухання аудіоінформації з роботою з рельєфними картами, тактильними моделями та виконанням практичних вправ, спрямованих на розвиток просторового мислення, мовлення й дрібної моторики. Такий підхід забезпечує глибше розуміння матеріалу та сприяє формуванню цілісної картини світу, що особливо важливо для дітей із порушеннями зору. Окрім цього, інноваційні методи сприяють активній взаємодії між учителем і учнями, а також між однолітками, що позитивно впливає на розвиток комунікативних і соціальних навичок.

Важливою умовою ефективного впровадження інновацій є індивідуалізація навчального процесу відповідно до можливостей кожної дитини. Педагог, який працює з дітьми з порушеннями зору, має не лише володіти сучасними технологіями, а й уміти адаптувати навчальний матеріал та методики викладання до конкретних освітніх потреб учнів. Інновації в освіті охоплюють не лише технічні засоби, а й нові педагогічні підходи, спрямовані на розвиток особистості, підвищення мотивації до навчання та створення умов для самореалізації дитини. Завдяки поєднанню технологічних можливостей, професійної майстерності педагога та гуманістичного підходу формується сприятливе освітнє середовище, у якому кожна дитина з порушенням зору має змогу відчувати впевненість у власних силах і досягти успіху [4].

Практичні аспекти застосування інноваційних методів у роботі з дітьми з порушеннями зору реалізуються через поєднання сучасних освітніх технологій, диференційованого навчання, спеціальних дидактичних матеріалів і цифрових ресурсів, що забезпечують доступність і якість навчального процесу. Наприклад, під час вивчення нового матеріалу педагог може використовувати аудіосупровід або озвучені презентації, що дає змогу дітям із порушеннями зору повноцінно сприймати інформацію. Також ефективним є застосування екранних читачів (screen readers), які озвучують



текст на комп'ютері або планшеті, допомагаючи учням працювати з навчальними матеріалами самостійно.

Практичні приклади інноваційних методів і технологій, які використовуються у роботі з дітьми з порушеннями зору:

1. Використання тифлотехнічних засобів

У навчальному процесі активно застосовуються спеціальні пристрої, які компенсують відсутність або обмеження зорового сприйняття. Приклади:

- екранні читачі (NVDA, JAWS), які озвучують текст на комп'ютері;
- брайлевські дисплеї та принтери для читання і друку шрифтом Брайля;
- електронні лупи та збільшувальні пристрої для слабозорих учнів.

Наприклад, учень може самостійно опрацьовувати текст підручника за допомогою програми, яка його озвучує.

2. Аудіальні та мультимедійні технології

Замість візуальної інформації використовується слухове сприйняття.

Приклади:

- аудіопідручники та аудіолекції;
- навчальні подкасти;
- озвучені презентації з детальним словесним описом слайдів.

Наприклад, під час уроку історії вчитель подає матеріал у вигляді аудіорозповіді з поясненнями подій.

3. Тактильні та 3D-матеріали

Розвиток дотику є ключовим у навчанні дітей із порушеннями зору.

Приклади:

- рельєфні карти, схеми, малюнки;
- 3D-моделі геометричних фігур, рослин, органів людини;
- тактильні книги.

Наприклад, на уроці географії учні досліджують рельєфну карту України дотиком.

4. Інтерактивні цифрові технології

Сучасні гаджети та програми адаптуються для потреб дітей із порушеннями зору. Приклади:

- планшети з функцією голосового керування;
- мобільні застосунки з озвученням тексту;
- освітні платформи з контрастним інтерфейсом і збільшенням шрифту.

Наприклад, учень виконує інтерактивні вправи на планшеті, де всі завдання озвучуються.

5. Мультисенсорне навчання

Метод, що поєднує кілька каналів сприйняття. Приклади:

- одночасне прослуховування аудіо та робота з тактильними матеріалами;
- поєднання рухових вправ із мовленнєвими завданнями;
- використання звуків, дотику і практичних дій під час пояснення теми.



Наприклад, під час вивчення тварин діти слухають їхні звуки та досліджують об'ємні моделі.

6. Інклюзивні онлайн-платформи. Приклади:

- Google Classroom з функцією читання екрану;
- платформи з адаптивним дизайном (збільшення шрифту, контраст);
- відеоуроки з аудіоописом.

Важливе місце займає використання спеціальних дидактичних матеріалів. Наприклад, для вивчення геометричних фігур застосовуються об'ємні моделі, рельєфні малюнки та тактильні схеми, які діти можуть досліджувати дотиком. Під час уроків природознавства використовуються макети рослин, тварин або природних явищ, що сприяє формуванню уявлень через тактильне та слухове сприйняття. Диференційоване навчання проявляється у доборі завдань різного рівня складності: одні учні працюють із простішими вправами, інші — з більш складними, але всі мають можливість досягти успіху відповідно до своїх можливостей.

Висновки. Отже, практичні аспекти застосування інноваційних методів у роботі з дітьми з порушеннями зору підтверджують їхню високу ефективність у забезпеченні якісного, доступного та сучасного освітнього процесу. Використання тифлотехнічних засобів, аудіо- та мультимедійних технологій, тактильних матеріалів, 3D-моделей і цифрових ресурсів дає змогу компенсувати обмеження зорового сприйняття та забезпечити повноцінне засвоєння навчального матеріалу через інші сенсорні канали. Це сприяє розвитку пізнавальної активності, самостійності та впевненості дітей у власних можливостях.

Важливим результатом впровадження інноваційних методів є також підвищення мотивації до навчання, формування життєво необхідних компетентностей та успішна соціалізація дітей із порушеннями зору. Комплексне поєднання сучасних технологій, індивідуального підходу та професійної майстерності педагога створює умови для ефективної інтеграції таких дітей в освітній простір. Таким чином, інноваційні методи виступають ключовим засобом модернізації спеціальної освіти та забезпечення рівних можливостей для кожної дитини.

Список використаних джерел

1. Крутій К.Л. Інноваційна діяльність у сучасному дошкільному закладі: методичний аспект. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 204. 128с.
2. Інноваційна практика в роботі вихователя ДНЗ: методичний посібник Київ: Шкільний світ, 2010. 128 с.
3. Карасьова К. В. Ігровий простір дитини. Київ: Шк. світ, 2011. 128с. (Бібліотека «Шкільного світу»).
4. Пометун О.І., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ, 2002.
5. Пироженко Т. Технологія ефективної взаємодії. Палітра педагога. 2016. № 6. 15-18 с.



Богомаз Крістіна,
Дніпро

ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВСТВА СІМЕЙ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Автор піднімає питання використання тренінгу як засобу формування культури батьківства у сім'ях, які виховують дітей з розладами аутистичного спектру молодшого шкільного віку. Особливу роль присвячено розкритті значення і завдань тренінгу з використанням копінг-стратегії у формуванні культури батьківства, а також наведено приклади тренінгів.

Ключові слова: *тренінг, культура батьківства сімей, які виховують дітей з розладами аутистичного спектру, діти з розладами аутистичного спектру.*

Пріоритетними факторами, що впливають на формування та розвиток особистості дитини молодшого шкільного віку, є сім'я та школа. Вона висуває зростаючі вимоги до організації та реалізації їхньої взаємодії як засобу досягнення належного рівня вихованості. Взаємодія сім'ї та школи – складна проблема, що характеризується різними підходами до її вирішення. Виникнувши на початку 20 століття, вона не втратить своєї актуальності й сьогодні, наповнюючись новим змістом, на який суттєво впливають процеси, що відбуваються в суспільстві, системі освіти та сім'ї.

Особливе значення для встановлення ефективної взаємодії з батьками має період навчання дитини в початкових класах, коли батьки із задоволенням відвідують навчальний заклад, цікавляться навчанням і поведінкою дитини. Адже світ школи стає для дитини другою домівкою. Коли дитина з розладами аутистичного спектру (далі РАС) стає учнем, то вчитель виступає у ролі посередника. У закладі необхідно адаптуватись до нових умов життя, підпорядковуючи власну поведінку вимогам закладу [1. С. 67].

Багато досліджень підтверджують важливість активної участі родини, як невід'ємної умови для ефективної програми втручання для дітей з РАС. Батьки є головними та повноправними захисниками інтересів своєї дитини. Крім того сім'я дитини, на відмінну від педагогів та фахівців, знаходиться постійно біля неї і тому залученість родини грає найважливішу роль у навчанні дитини. Ученими обчислено, що дитина відвідує спеціалістів, у більшості випадків, 2-10 години на тиждень, а решту 166-158 годин вона проводить в колі рідних, близьких. Від рівня сформованості культури батьківства залежить якість роботи з дитиною в домашніх умовах.

Культуру батьківства сімей, які виховують дітей з розладами аутистичного спектру ми розуміємо як складову загальної культури батьків, яка реалізується через комплекс знань, умінь та навичок, що слугують інструментом соціалізації дитини з РАС в умовах сім'ї. Вона є складним, інтегративним утворенням, яке визначає тип, стиль і способи поведінки



батьків у виховній діяльності. З огляду на це, її формування має передбачати широке використання різноманітних інтерактивних методів. Це пояснюється тим, що інтерактивна діяльність передбачає організацію та розвиток діалогічного спілкування між її учасниками, що дозволяє їм розуміти та взаємодіяти один з одним для вирішення спільних, але важливих для кожного завдань.

Участь у діалозі запобігає домінуванню однієї думки над іншими, навчаючи «критичному мисленню, вирішенню складних проблем на основі аналізу ситуацій та відповідної інформації, зважуванню альтернативних думок, прийняттю обґрунтованих рішень, участі в дискусіях та спілкуванню з іншими людьми. Цінністю групової роботи з батьками, які виховують таких дітей є те, що батьки розуміють, що вони не самі у цьому світі, що у інших теж є такі проблеми. Це їх надихає не опускати руки, а продовжувати шукати вихід з складної соціальної ситуації, використовуючи копінг-стратегії [5].

Розвиток здатності адаптуватися до стресу та негараздів є центральним аспектом розвитку людини. Розуміння впливу емоцій та стратегій подолання труднощів має практичний та теоретичний інтерес. Якщо людина хоче досягти успіху, вона повинна бути здатною долати наслідки негативних подій, які загрожують її цілям, та здатності до ефективної саморегуляції.

Копінг-стратегії – це набір психологічних поведінкових механізмів, які люди використовують для протидії стресовим ситуаціям або труднощам. Ці стратегії можуть включати різні способи сприйняття, оцінки та реагування на стресори з метою відновлення емоційної рівноваги та адаптації до негативних життєвих подій.

Інтерактивна діяльність – це, перш за все, процес спільного навчання, де той, хто навчає, і той, хто навчається, є одними й тими ж рівноцінними суб'єктами, які усвідомлюють свою роботу, знають, що роблять, і здатні про це думати.

Одним із відомих видів інтерактивної діяльності є тренінг для батьків. Батьківський тренінг – це активна форма роботи з обома батьками, які хочуть змінити своє ставлення до поведінки та взаємодії з власною дитиною, зробити її більш відкритою та довірливою.

Принципи роботи з батьками мають кілька особливостей. Сім'я має бути включена в процес активної діяльності, а ресурси сімейної самопомогі є невід'ємною частиною навчального заняття з самого початку.

Форма й зміст роботи з батьками і часові рамки співробітництва повинні відповідати часовим і персональним можливостям, потребам і ціннісним установкам і цілям сім'ї. Робота з батьками укріплює стабільність сім'ї. Батьківський тренінг - оптимістична форма роботи з батьками, яка переконує батьків у необхідності активної спільної роботи на користь дитини.

Основне призначення тренінгу для батьків, які виховують дітей молодшого шкільного віку з РАС полягає у наступному:



- підвищенні обізнаності батьків у зрозумінні особливостей розвитку та навчання дітей з РАС;
- формуванні толерантності та підтримки дитини з РАС у родині;
- навчанні приймати різноманітність у класі, виховувати повагу й емпатію,
- розвитку партнерства (показати, що успішна інтеграція дитини з РАС можлива лише за співпраці батьків, учителів та однокласників);
- допомозі батькам оволодіти практичними та комунікативними навичками взаємодії з дитиною;
- оволодіння навичками вирішення конфліктів вдома,
- ослаблення стереотипної поведінки дитини з РАС;
- поясненні сильних сторін дітей з РАС та їх потенціалу.

Батьків необхідно вчити не обирати різні захисні механізми від натиску суспільства у вигляді уникання відвідування громадських місць разом з дитиною, а уникати проявів небажаної поведінки в суспільних місцях. Наприклад, якщо дитина погано себе поводить в магазині, громадському транспорті, то батькам легше не водити дитину в магазин і обмежувати, або зовсім відмовитись від поїздок в транспорті. Адже тоді дитина з РАС не зможе навчитися належної поведінки у громадських місцях, при цьому хтось один із батьків теж залишається вдома разом з дитиною, і вони починають віддалятися від соціуму. Так бере свій початок соціальна аутизація.

Важливим аспектом роботи з батьками є аналіз їхніх очікувань щодо майбутнього своєї дитини. Батькам потрібно допомогти створити реалістичні прогнози щодо розвитку їхньої дитини. Деякі батьки переоцінюють потенціал своєї дитини та не бачать очевидного, інші ж, навпаки, дуже песимістично налаштовані та відмовляються вірити в можливість змінити життя дитини на краще. Звичайно, в такій роботі існує високий рівень невизначеності та непередбачуваності. Це правило поєднання оптимізму та реалізму в прогнозуванні майбутнього стосується не лише батьків маленьких дітей, але особливо батьків старших дітей, оскільки їхні діти наближаються до дорослого віку, а перспективи залишаються неясними [2].

З короткого опису труднощів, з якими стикаються батьки дітей з розладами аутистичного спектру, стає зрозуміло, що протягом усього дорослішання дитини батьки постійно перебувають у стресовому середовищі і тому дуже швидко емоційно виснажуються, що негативно впливає на фізичний та емоційний стан. Своєчасне звернення та оперативна допомога кваліфікованих спеціалістів є необхідною та важливою складовою процесу реабілітації сім'ї.

На кожному віковому етапі необхідно пояснювати та вчити батьків наступному:

- 1) як розпізнавати автоматичні негативні думки та реагувати на них, а також пояснювати за допомогою підтримуючих циклів, як ці думки впливають на їхні почуття та поведінку;



2) тривога та занепокоєння продовжуються, тому що чим старша дитина, тим сильніша тривога.

Чому батьки дітей з РАС, не лише, повинні поповнювати свої ресурси та «носити кисневу маску» насамперед для себе, а не для своєї дитини? Тому що батькам дітей з аутистичним спектром розвитку та батькам особливих дітей доводиться дуже не просто в нашому суспільстві. Такі сім'ї 24 години на добу 7 днів на тиждень та 365 днів на рік знаходяться під натиском зі сторони оточуючих, без належної підтримки, розуміння та допомоги, такі батьки перебувають в колосальному емоційному навантаженні та в напрузі, що в свою чергу веде до постійного стресу.

Невелика кількість стресу корисна для організму, оскільки допомагає людині мобілізуватися, швидко реагувати та концентруватися в критичних ситуаціях, що допомагає людині вижити або захистити інших. Однак, коли цей стрес постійний, він стає хронічним, а хронічний стрес негативно впливає на функції людського організму в цілому. Він змушує вас почуватися неймовірно втомленими та виснаженими, байдужими до всього, що вас оточує. Вона не має ні бажання, ні можливості щось зробити з цими симптомами, оскільки стрес загнав її в кут. Без допомоги родини, близьких, друзів та знайомих людині буде важко вибратися з кута.

З метою підвищення рівня культури батьківства сімей, які виховують дітей з розладами аутистичного спектру, нами було розроблено наступні тренінги: «Спостережливі батьки», «Вивчаємо сенсорний профіль дитини з РАС», «Як навчити дитину з РАС спілкуватись з однолітками», «Комунікація на майданчику», «Взаємодія матерів дітей з РАС з матерями нейротипових дітей», «Як подолати ворожість батьків нормотипових дітей», «Як скоротити прояви небажаної поведінки», «Як розпізнати цілі поведінки дитини з РАС», «Подолання проявів усамітнення (аутизації) у батьків» та ін.

Отже, робота з батьками та проведення батьківських тренінгів має терапевтичний вплив на дитину, бо батьки складають частину оточення дитини, а зміни в поведінці й способі життя батьків впливають на її досвід.

Список використаних джерел

1. Ковальчук В.А. Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя : навч. посіб. Житомир: ЖДУ, 2023. 100 с.

2. Товканець Г.В. Теорія і методика виховання. Навчальний посібник для здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 «Початкова освіта». -Ужгород: PIK-Y, 2023. 145 с.

3. Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини та підвищення виховного потенціалу громади: методичні матеріали до тренінгу / упорядник І.В. Братусь. К. : Наук. Світ, 2004. 86 с.

4. Хомич Л.О. Теоретичні засади виховання в сучасній родині Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2009. Вип. 1. С. 29-37. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2009_1_6

5. Чернякова Г. Взаємозв'язки копінг-стратегій батьків з індивідуальними психологічними особливостями особистості підлітків. Вчені записки ТНУ імені В.А.І. Вернадського. Серія. Психологія. Том 32. № 3. 2021р. С. 154-159.



Дядченко Тетяна,
Суми

МУЗИЧНО-РИТМІЧНА ФАСИЛІТАЦІЯ ЯК ЗАСІБ НЕВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ПРАКТИЦІ

У статті розглянуто потенціал музично-ритмічної фасилітації як засобу невербальної комунікації в роботі з особами, які мають тяжкі та глибокі інтелектуальні порушення. Проаналізовано психолого-педагогічні передумови використання музики та ритму в корекційно-розвитковій діяльності. Висвітлено роль музично-ритмічної взаємодії у формуванні емоційного контакту, розвитку комунікативної активності та соціальної взаємодії. Обґрунтовано доцільність застосування музично-ритмічної фасилітації в інклюзивній практиці як ефективного інструменту підтримки осіб з обмеженими можливостями вербального спілкування.

Ключові слова: музично-ритмічна фасилітація; невербальна комунікація; музикотерапія; інтелектуальні порушення; інклюзивна освіта; корекційно-розвиткова робота.

У сучасному світі спостерігається зростання кількості осіб з тяжкими та глибокими інтелектуальними порушеннями. Важливим завданням корекційної освіти є компенсація мовленнєвих, сенсорних і психофізичних порушень, наявних у людини, з метою її гармонійного емоційного самовираження, спілкування та взаємодії в соціумі. В осіб з тяжкими та глибокими інтелектуальними порушеннями уражена центральна нервова система, яка контролює роботу м'язів, відповідає за рівновагу і довільність рухів. Внаслідок цього порушується психічний та інтелектуальний розвиток, поведінкова сфера, що призводить до рухо-мовленнєвих порушень, розладів поведінки, мотивації та відхилень у психоемоційній сфері. Труднощі засвоєння мовних одиниць та правил їх функціонування зумовлюють системний недорозвиток мовлення [5, С. 41, 45]. Для осіб з тяжкими та глибокими інтелектуальними порушеннями характерні порушення в емоційно-вольовій сфері та занадто обмежений досвід спілкування. Соціальна взаємодія таких осіб відбувається значно складніше, ніж у осіб із типовим розвитком. Усе це зумовлює складнощі комунікативної практики, важкість процесу соціальної інтеграції осіб із тяжкими/глибокими інтелектуальними порушеннями.

Сказане вище зумовлює пошуки педагогічних методів, спрямованих на корекцію комунікативного досвіду й зняття психологічної напруги. Оскільки вербальна комунікація в таких осіб часто обмежена або відсутня, значно зростає роль альтернативних каналів взаємодії, до яких безумовно належать музично-ритмічні форми взаємодії. Сучасні науковці сходяться на тому, що музична терапія володіє потужним ресурсом корекційно-розвиткового впливу, який уможливорює розвиток і стимулювання фізичних, інтелектуальних, мовленнєвих, рухових, емоційних, творчих можливостей організму дитини [1].



Метою статті є обґрунтування потенціалу музично-ритмічної фасилітації як засобу невербальної комунікації та соціальної взаємодії осіб із тяжкими та глибокими інтелектуальними порушеннями. Для досягнення поставленої мети використано методи аналізу, синтезу, узагальнення та систематизації наукових джерел.

За твердженнями психолінгвістів, процеси мислення, мовлення та музикування тісно взаємопов'язані, мають подібну ритмічну організацію та пройшли спільний шлях розвитку. Музичний звук є першоосновою у формуванні та розвитку мовлення людини, а ритм є природною структурою, яка організовує не лише тілесну, а й емоційну поведінку людини [5, с. 26; 6, с. 989]. Музичні заняття допомагають дитині зі складними порушеннями психофізичного розвитку розкрити свій потенціал [5, с. 7].

Однак при плануванні та проведенні музичних занять, спілкуванні педагога з такою дитиною виникають складнощі. Її емоційні реакції на музичний твір є загальними та недиференційованими. Емоційний відгук виражається частіше за все лише як радощі або сум, а тонкі нюанси почуттів виявляються вкрай рідко. Діти з глибокими порушеннями емоційно-вольової сфери потребують більшої уваги, допомоги й заохочення з боку педагогічних працівників. Однак за умови щирого невимушеного спілкування і професійної майстерності педагога відбувається емоційне зближення дорослого з вихованцем, що уможливорює досягнення однієї з головних цілей занять з музикотерапії – отримання дитиною якомога більше позитивних емоцій та вражень (А.А. Колупаєва) [3].

Варто зауважити, що протипоказань до занять музикотерапією не існує, однак педагог повинен враховувати особливості фізичного та психічного розвитку дитини, адже діти з тяжким ураженням нервової системи є більш вразливими і потребують виняткового ставлення та особливих шляхів корекції [9, с. 134]. Зазначимо також, що не всі люди однаково люблять музику: дехто може слухати музичні композиції або грати на музичних інструментах годинами, дехто обожає танцювати, але є також люди, для котрих найсолодшою музикою є тиша. І це також слід враховувати під час організації занять з музикотерапії в реабілітаційному центрі. Узагальнення результатів досліджень дає підстави стверджувати, що в роботі з особами, котрі мають тяжкі та глибокі інтелектуальні порушення, музикотерапія володіє потужним корекційно-виховним впливом. Позитивний вплив музики позначається не лише на поліпшенні стану здоров'я вихованця, а й на соціалізації особистості з психофізичними порушеннями, її адаптації до умов сьогодення [5, с. 31].

На жаль, у сучасній системі музичної педагогіки спостерігається обмежене використання музикотерапії в системі корекційно-розвивальної роботи з означеною категорією осіб. Недостатня поінформованість педагогічних працівників щодо потенційних переваг музикотерапії в розвитку дітей з особливими освітніми потребами, інерція у використанні звичних форм роботи, відсутність навичок володіння музичним інструментом



створюють перешкоди щодо впровадження ефективних інноваційних підходів у корекційній освіті. Зважаючи на це, вивчення та обґрунтування потенціалу музикотерапії в системі корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є одним з пріоритетних завдань сучасної музичної освіти [9, с. 133].

Методологічною основою дослідження є праці Н.О. Квітки щодо музикотерапевтичних технологій в інклюзивній освіті, дослідження І. Е. Новоселецької щодо музично-ритмічної діяльності як засобу комунікативного розвитку, К. Соломнікової про розвиток відчуття ритму в дітей раннього віку [1-2; 5-8; 13].

У працях цих науковців ритм і музика розглядаються не лише як мистецький, а як комунікативно-розвивальний ресурс, засіб невербальної комунікації, який набуває особливої ваги в разі, коли традиційні канали комунікації не працюють. На жаль, вплив музики і ритму на розвиток дитини у практиці роботи корекційних педагогів часто недооцінюється, хоча ритм разом з музикою створюють особливий, універсальний канал спілкування, доступний навіть при глибоких порушеннях інтелектуальної сфери. Поєднання звуку, руху та емоційного переживання забезпечує успішну педагогічну комунікацію, навіть за відсутності слів [6, с. 990]. Музично-ритмічна діяльність забезпечує емоційну рівновагу дитини та її гармонійне спілкування з дорослими.

Розглянемо детальніше окреслений вище метод педагогічної корекції. Під музично-ритмічною фасилітацією ми розуміємо цілеспрямований процес створення умов для невербальної комунікації, соціальної взаємодії та емоційного самовираження засобами музично-ритмічної діяльності. Іншими словами, це підтримка педагогічної взаємодії на музично-ритмічному занятті через структуру ритму. Ритм є універсальним і максимально доступним каналом взаємодії навіть для осіб із важкими та глибокими інтелектуальними порушеннями, адже створення ритмічних структур відбувається значно легше порівняно з грою на музичних інструментах.

На музичних заняттях ми рекомендуємо застосовувати гру на дитячих шумових музичних інструментах (брязкальця, маракаси, бубон, маленькі дзвіночки різного звучання, ложки, металофон, ксилофон, тарілки, трикутник, маленькі шкіряні барабанчики). Метою цієї діяльності є цілеспрямована активізація музично-рухової діяльності дітей, корекція мозкової дисфункції, фізичної діяльності та загальної моторики, активне долучення вихованців до процесу створення елементарних форм музики, розвиток відчуття ритму, реалізація творчих здібностей кожної дитини тощо.

Для музичного супроводу занять з музикотерапії педагоги-реабілітологи пропонують використовувати спокійну, неголосну, класичну або народну музику в помірному темпі (в записі чи виконанні на фортепіано), що стимулює активність дитини, проте не збуджує її [4]. Інструментальна музика застосовується в музикотерапії за моделлю К. Орфа двома способами: 1) «тілесна гра», або боді-перкусія (плескання, цокання, тупотіння);



2) найпростіша інструментальна імпровізація. Використовувати прийом боді-перкусії слід у ритм музиці й відповідно до мелодичного супроводу [5, С. 35-36]. Спільна гра у складі шумового оркестру згуртовує дитячий колектив, дарує досвід синхронізації з іншою людиною і є своєрідним містком до суспільної комунікації. Ритм є чинником привертання уваги, що, у свою чергу, забезпечує емоційний контакт між вихователем і дитиною і створює передумови для взаємодії вихованців один з одним. Отже, ритмічна взаємодія створює передумови для невербального діалогу навіть за відсутності мовлення, а це, у свою чергу, значно полегшує інтеграцію в соціум [9, с. 134]. Застосування музикотерапії в системі корекційно-розвиткової роботи з особами, які мають тяжкі та глибокі інтелектуальні порушення, має важливе значення для покращення якості їхнього життя, настрою та емоційного стану, сприяє зниженню рівня стресу, формуванню мотивації до соціальної активності [9, с. 136]. Н.О. Квітка рекомендує музичним терапевтам враховувати індивідуальні особливості кожної дитини із психофізичними порушеннями, враховуючи, що при загальному тяжкому стані дитини, гострій формі захворювання, тяжких ураженнях нервової системи дитина надзвичайно вразлива і потребує особливих підходів у будь-яких методах лікувальної терапії та корекції стану [2].

Практичне значення методу музично-ритмічної фасилітації полягає передусім у забезпеченні емоційного контакту між дитиною й вихователем і між вихованцями в групі, у формуванні передумов до успішної спільної діяльності в соціумі, уважності та взаєморозуміння.

Крім того, участь у створенні ритмічних структур на занятті сприяє зменшенню тривожності й допомагає «зняти» агресивні реакції вихованця. Це підтверджується науковими дослідженнями Е. Хеннона й С. Джонсона. Так, науковці зазначають, що вже з раннього дитинства малюк розрізняє метричну структуру музики, а отже, здатен сприймати передбачуваність і стабільність у звуковому потоці. Ця стабільність дає дитині відчуття безпеки, яке є основою для емоційного контакту з дорослим. Повторювані ритмічні рухи знижують рівень тривожності, позитивно впливають на емоційний фон вихованця. Коли вихователь співає або вмикає аудіозапис пісні з повторюваним ритмом, дитина не просто слухає, а й відчуває спокій і довіру: світ навколо діє за знайомими законами, у ньому безпечно знаходитися [6, с. 990; 11].

Музично-ритмічна діяльність виступає природним дієвим засобом емоційного відновлення. Поєднуючи звук, рух і спільні дії, вона допомагає вихованцеві відчути себе в гармонії з собою, з вихователем і групою. Ритмічне плескання, «дзеркальні» рухи повертають відчуття спокою, безпеки, формують позитивний емоційний фон. Через спільну ритмічну активність формується емоційний зв'язок і взаєморозуміння, що закладає основи для подальшого комунікативного і соціального розвитку [7]. Таким чином, музично-ритмічна діяльність виконує подвійну функцію: розвиває базові



сенсомоторні механізми і забезпечує емоційно-комунікативну взаємодію дитини з вихователем [13].

С. Кіршнер і М. Томаселло дослідили соціальний вимір ритму й довели, що спільне ритмічне виконання – спів, барабанення, рух у такт – створює ефект єдності. Діти, які разом били в барабан чи плескали під музику, ставали більш відкритими до співпраці в інших видах діяльності [12]. Навіть просте дзеркальне відтворення ритму дозволяє встановити первинний контакт між педагогом і дитиною. Таким чином, ритм стає не лише музичним явищем, а й соціальним механізмом формування довіри. Цей висновок має особливе значення для вихователя: музика стає способом об'єднати групу дітей, зняти напругу, створити «ми-простір» [6, с. 991].

Таким чином, ритм виступає універсальною мовою взаємодії, що відкриває можливості для комунікації там, де мовлення є обмеженим або відсутнім. Музично-ритмічна діяльність є ефективним засобом корекції емоційно-комунікативної сфери. Вона забезпечує природне поєднання руху, слуху, відчуття та спільного емоційного переживання, що, у свою чергу, створює підґрунтя для розвитку базових навичок комунікації й довіри до світу. Музично-ритмічні вправи гармонізують емоційний стан, що особливо цінне для осіб із тяжкими психофізичними порушеннями. Викладене вище дає підстави стверджувати, що музично-ритмічна фасилітація є ефективним невербальним інструментом в корекційно-розвитковій роботі з особами, які мають тяжкі та глибокі інтелектуальні порушення. Цей метод сприяє розвитку емоційної чутливості, зменшенню рівня тривожності та більш успішній соціальній взаємодії означеної категорії осіб. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності музично-ритмічної фасилітації у роботі з різними категоріями осіб з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Квітка Н.О. Заняття з музикотерапії для дітей дошкільного віку зі складними порушеннями психофізичного розвитку. Дефектологія. 2012. № 4. С. 11–15.

2. Квітка Н.О. Музикотерапія як варіативна складова музичного виховання дошкільників в умовах інклюзивного навчання. Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами. 2018. Вип. 7. С. 92–97.

3. Колупаєва А.А. Стратегічні напрями сучасної освітньої політики України. Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання : зб. наук. праць / за ред. С.В. Литовченко, І.М. Гудим. Київ : О.Т. Ростунов, 2011. Вип. 2. С. 5–12.

4. Миронова С.П. Засоби корекційної роботи у навчально-виховному процесі спеціальних та інклюзивних закладів. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19 «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія». 2014. Вип. 26. С. 149–152.



5. Навчання музики дітей зі складними (комбінованими) порушеннями психофізичного розвитку : програмно-методичний комплекс / уклад. Н. Квітка. Київ, 2013. 82 с.

6. Новоселецька І.Е. Музично-ритмічна діяльність як засіб емоційно-комунікативного розвитку дітей раннього віку. Перспективи та інновації науки. 2025. № 11 (57). С. 989–997. DOI: 10.52058/2786-4952-2025-11(57)-988-997.

7. Новоселецька І.Е. Соціально-педагогічна підтримка батьків та дітей раннього віку в умовах війни. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні підходи до розвитку науки в сучасних умовах». 2025. С. 15-18.

8. Соломнікова К. Голос, мова та музика як важливі компоненти для розвитку відчуття ритму дітей раннього віку. Наукові тренди постіндустріального суспільства : збірник наукових праць. Тернопіль, 2025. С. 72-79.

9. Цюлюпа Н., Заходякін О., Рижук А. Музикотерапія в системі корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Серія : Педагогіка. Рівне, 2023. Вип. 2 (114). С. 132–136.

10. Bishop L., Goebel W. Communication for coordination: gesture kinematics and conventionality affect synchronization success in piano duos. Psychological Research. 2018. Vol. 82. P.: 1177-1194. DOI: 10.1007/s00426-017-0893-3.

11. Hannon E.E., Johnson S.P. Infants use meter to categorize rhythms and melodies. Cognitive Psychology. Vol. 50 (4), 2005. P. 354-377.

12. Kirschner S., Tomasello M. Joint drumming: social context facilitates synchronization in preschool children. Journal of Experimental Child Psychology. Vol. 102 (3), 2009. P. 299-314.

13. Polovina O., Solomnikova K. Neurobiological basis of music and rhythm in children early age. Boston: ISG Publishing, 2024. 146 с.

Золотарьова Тетяна,
Суми

НАПРЯМКИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ПЕДАГОГА В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті проаналізовано філософський, медичний та психолого-педагогічний напрямки самовдосконалення професійної компетентності педагога. Доведено необхідність саморозвитку вчителя в галузі синергетики, гносеології, діалектики, аксіології, акмеології, генетики, вікової нормальної та патологічної анатомії й фізіології, фізіології вищої нервової діяльності, офтальмології, отоларингології, невропатології, педіатрії, загальної, спеціальної, вікової, когнітивної та диференціальної психології, психології особистості, патопсихології. Висвітлено важливість правильної організації інклюзивного



освітнього процесу, порівняння загальноосвітніх і спеціальних методик викладання навчальних дисциплін в інклюзивному освітньому середовищі, швидкого пошуку бар'єрів та перетворення їх на ресурси. Запропоновано педагогам з метою опанування змісту освіти за філософським, медичним та психолого-педагогічним напрямками скласти індивідуальну програму саморозвитку, розклад занять, підібрати систему якісної навчальної та методичної літератури, розробити короткі конспекти уроків.

Ключові слова: *філософія, медицина, психологія, педагогіка, педагог, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивне освітнє середовище.*

У Новій українській школі широко застосовуються синергетичний, компетентнісний, діяльнісний, проблемний, проєктний, особистісно орієнтований підходи, тому педагогу необхідно вдосконалювати власну професійну компетентність у філософському, медичному та психолого-педагогічному напрямках, щоб ефективно реалізувати інклюзивний освітній процес.

Відповідно до філософського напрямку саморозвитку педагогам слід приділити увагу синергетиці, гносеології, діалектиці, аксіології, акмеології.

Синергетика. Сучасний педагог розглядає себе та дитину з особливими освітніми потребами (далі – ООП) як системи «біо-соціо-дух» з позитивними та негативними біологічними, психологічними й соціальними складовими. До системи позитивних складових можуть приєднуватися позитивні елементи, а до системи негативних складових – негативні, внаслідок чого виникає підвищення рівня розвитку кожної з систем по вертикалі та розширення її ієрархічних рівнів (горизонтально розміщених елементів різної складності, тобто елементів з різним ступенем «згорнутості-розгорнутості»). Від системи позитивних складових можуть від'єднуватись позитивні елементи, а від системи негативних складових – негативні, внаслідок чого виникає зниження рівня розвитку кожної з систем по вертикалі та звуження її ієрархічних рівнів (горизонтально розміщених елементів різної складності, тобто елементів з різним ступенем «згорнутості-розгорнутості»). Елементи з'єднані між собою вертикальними та горизонтальними зв'язками. Спочатку виникають вертикальні зв'язки, а потім – горизонтальні. Під час діяльності людини у вертикальній площині її систем позитивних і негативних складових проходять процеси абілітації, розвитку, корекції, реабілітації, компенсації, гіперкомпенсації, в ході яких елементи приєднуються до систем чи від'єднуються від них, а в горизонтальній площині утворюються дисипативні функціональні структури, які сприяють виникненню горизонтальних зв'язків як у середині кожної системи, так і між системами позитивних і негативних складових. Дисипативні функціональні структури – це динамічні об'єднання елементів або підсистем, які вибірково сполучаються на основі розсіювання провідною потребою панівної системи їх надлишкових ступенів свободи та сприяють адаптації систем до зовнішнього світу за допомогою досягнення корисного для панівної системи результату діяльності. Активуються і входять



до дисипативної функціональної структури тільки ті підсистеми, які необхідні для задоволення провідної (домінуючої) потреби. Всі інші підсистеми залишаються неактивними до появи наступної провідної потреби, задоволенню якої вони сприятимуть. Отже, системи позитивних і негативних складових по вертикалі взаємодіють за типом взаємного знищення (відбувається боротьба систем позитивних і негативних складових), а по горизонталі – за типом співдії (виникає єдність систем позитивних і негативних складових). Тому виникає необхідність вибудовувати індивідуальну траєкторію становлення позитивних і негативних складових учителя та школяра з ООП як систем «біо-соціо-дух», в тому числі їх знань, умінь, навичок, компетентностей та особистості в цілому на основі синергетичних принципів.

Гносеологія. Під час освітньої діяльності педагог досліджує процес пізнання в себе та учнів, тому йому важливо вдосконалюватися не лише в практиці, а й у теорії пізнання (гносеології). Щоб успішно реалізувати інклюзивний освітній процес, учителю варто знати:

1) інформаційні бар'єри на чуттєвому, раціональному та синтезуючому рівнях пізнання, можливості та межі пізнання дітей з ООП з різних нозологічних груп з урахуванням індивідуальних позитивних і негативних складових як системи «біо-соціо-дух»;

2) джерела пізнання, з яких учнів з ООП з різних нозологічних груп здатні безперешкодно отримувати інформацію, та джерела пізнання, які потрібно адаптувати, модифікувати та замінювати іншими, більш доступними;

3) природу пізнання школярів з ООП з різних нозологічних груп: як діти отримують та накопичують знання про світ, яким чином для них невідоме стає відомим, незрозуміле – зрозумілим у процесі взаємодії з навколишнім світом, як простимулювати творчість і активність учнів у процесі пізнання;

4) особливості співвідношення кількісно-якісних характеристик об'єктивної реальності та відповідних знань дітей з ООП з різних нозологічних груп, адже через порушений процес пізнання у школярів змінені можливості та межі пізнання: знань про об'єктивну реальність в учня не лише менше, вони спотворені через наявність у нього біологічних, психологічних та соціальних негативних складових;

5) процес пізнання себе та світу дітьми з ООП з різних нозологічних груп у повсякденному житті, навчальній та ігровій діяльності, праці, взаємодії з творами мистецтва, у процесі наукового, релігійно-містичного та філософського осмислення реальності;

6) специфіку використання школярами з ООП з різних нозологічних груп критеріїв істини в процесі визначення ступеня правдивості інформації про світ та себе, адже діти виконують навчальні практичні завдання, роблять теоретичні узагальнення та висновки зі своїх досліджень, тому вони мають керуватися критеріями істини, щоб попередити виникнення помилок;



7) критерії відбору засобів та методів опанування змісту освіти з предмета, який викладає педагог, відповідно до специфіки знань учнів з ООП про світ та себе у світі.

Таким чином, гносеологія дозволяє більш глибоко усвідомити особливості пізнавальної діяльності школярів з ООП з різних нозологічних груп, адже вчителя цікавить не лише характер протікання пізнавальних психічних процесів учня, а й становлення світогляду та особистості дитини в процесі пізнавальної діяльності.

Діалектика. Педагогу необхідно систематично вдосконалювати свої вміння та навички використання категорій та законів діалектики в інклюзивному освітньому процесі з метою професійного саморозвитку, наприклад:

1) можливість і дійсність: на початку навчального року досліджуються можливості школяра з ООП щодо опанування освітньої програми, а в кінці – дійсні результати його навчального прогресу (реалізовані можливості дитини);

2) одиничне і загальне; загальне: учням з ООП кожної нозологічної групи притаманна система загальних (типологічних) ознак; у всіх школярів спостерігаються різні варіанти поєднання цих ознак та різний ступінь їх прояву; одиничне: кожна дитина з цієї групи, крім типологічних, має ще й індивідуальні позитивні та негативні риси; в освітньому процесі важливо враховувати як загальні, так і одиничні характеристики кожного школяра з ООП;

3) елемент, структура, система: педагог розглядає знання, уміння, навички та компетентності дітей з ООП з різних нозологічних груп як складну, відкриту, нелінійну, структурно-функціонально неоднорідну систему, яка має здатність удосконалюватися за багатьма шляхами під впливом морфогенів, тобто таких факторів (засобів, методів, умов тощо), після застосування яких учень не може не засвоїти матеріал;

4) закон єдності та боротьби протилежностей: позитивні та негативні складові дитини з ООП як системи «біо-соціо-дух» постійно намагаються витіснити одна одну в процесі абілітації, розвитку, корекції, реабілітації, компенсації, гіперкомпенсації, тому слід використовувати евристично-синергетичні психолого-педагогічні методики стимулювання цих процесів, щоб призупинити становлення негативних і прискорити становлення позитивних складових кожного учня;

5) закон переходу кількісних змін у якісні: скільки разів школяру з ООП потрібно прочитати текст параграфа, вірш, оповідання, зіграти музичний твір, заспівати пісню, виконати фізичну вправу, щоб зрозуміти, запам'ятати та правильно відтворити інформацію, тобто щоб кількість повторів переросла у якість засвоєння матеріалу; варто вдосконалювати методики роботи над завданням, щоб зменшити кількість повторів та збільшити якість засвоєння інформації.



Таким чином, діалектика допомагає медико-психолого-педагогічні та соціальні суперечності, з якими зустрічається команда супроводу дитини з ООП, перетворювати на рушійну силу самовдосконалення педагогів та школярів.

Аксіологія та акмеологія. Створення суспільства без обмежень сприяє трансформації цінностей та індивідуальної свідомості вчителя в процесі професійного саморозвитку в інклюзивному середовищі. Потреба в самореалізації педагога в сучасному освітньому закладі стимулює його до безперервного вдосконалення системи компетентностей до максимально можливого рівня.

Педагог є членом команди супроводу дитини з ООП, тому йому необхідно опанувати основи медичних галузей, які потрібні для підвищення ефективності взаємодії зі школярами (медичний напрямок саморозвитку):

1) генетику, оскільки в учнів з ООП зустрічаються спадкові психофізичні порушення;

2) вікову нормальну та патологічну анатомію й фізіологію, щоб знати, як функціонує організм дітей та підлітків з ООП з різних нозологічних груп;

3) фізіологію вищої нервової діяльності школярів з ООП з різних нозологічних груп, щоб правильно планувати та реалізувати освітній процес, запобігаючи проявам слабкості, виснажуваності, малорухливості, неврівноваженості процесів збудження та гальмування в головному мозку, слабкості замикальної функції кори головного мозку, уповільненого утворення нових та диференціації наявних умовних зв'язків;

4) офтальмологію, щоб розуміти проблеми школярів з порушеннями зорового аналізатора;

5) отоларингологію, щоб усвідомлювати особливості учнів з порушеннями слуху та мовлення;

6) невропатологію, щоб розуміти функціонування нервової системи школярів з дитячим церебральним паралічем, затримкою психічного розвитку, мінімальною мозковою дисфункцією, розумовою відсталістю, порушеннями мовлення;

7) педіатрію, щоб розбиратися у причинах і проявах захворювань дітей і підлітків, особливо якщо в класі є школяр із затримкою психічного розвитку соматичного генезу.

У медичній літературі зі згаданих галузей слід проаналізувати етіологію (причини) та клінічну картину (симптоми і синдроми) кожного психофізичного порушення. Варто з'ясувати:

1) до яких недоліків пізнавальної та емоційно-вольової сфери учня призводить кожен симптом і синдром;

2) яким чином кожен симптом і синдром заважає дитині в процесі усного та письмового спілкування, в побуті, ігровій діяльності та праці;

3) яким чином кожен симптом і синдром заважає школяру в освітньому процесі під час опанування кожної теми на кожному навчальному предметі:



а) який зміст освіти дитина здатна засвоїти безперешкодно, який потрібно адаптувати та/або модифікувати, а який не може засвоїти принципово через наявність анатомо-фізіологічних порушень;

б) які характеристики навчального матеріалу, способи його сприйняття та опрацювання необхідно змінити відповідно до анатомо-фізіологічних порушень учня, тобто з'ясувати ступінь доступності для школяра засобів та методів освіти;

в) які альтернативні та допоміжні засоби комунікації варто використовувати в роботі з дитиною, щоб підвищити якість засвоєння змісту освіти та удосконалити способи роботи з ним;

г) які види допомоги слід вибирати, щоб сприяти найбільшому прогресу школяра в освітньому процесі; як стимулювати самостійність учня, поступово зменшуючи кількість та якість будь-якої допомоги.

Знання анатомо-фізіологічних особливостей дітей та підлітків з ООП з різних нозологічних груп дозволяє вчителю усвідомити медичні причини їх психологічних та освітніх проблем.

Педагогу необхідно підвищувати власну професійну компетентність і в психолого-педагогічному напрямку:

1) регулярно оновлювати знання з загальної психології (психологічна теорія діяльності, пізнавальні та емоційно-вольові психічні процеси, психічні стани та їх регулювання, психічні властивості особистості), з вікової психології (умови, суперечності, фактори, закономірності психічного та особистісного розвитку людини), з когнітивної та диференціальної психології, психології особистості тощо;

2) ознайомитися зі спеціальною психологією, щоб усвідомити вікові особливості розвитку пізнавальної та емоційно-вольової сфери дітей з ООП з різних нозологічних груп;

3) удосконалити вміння визначати прояви переважного типу сприйняття (візуальний, аудіальний, кінестетичний), типів темпераменту й акцентуацій характеру, рівні розвитку всіх типів інтелекту (лінгвістичного, логіко-математичного, просторового, тілесно-кінестетичного, музичного, міжособистісного, внутрішньоособистісного, інтелекту натураліста, екзистенційного інтелекту), рівні розвитку всіх елементів інтелекту (гнозис, праксис, усвідомлення, мислення, пам'ять, мовлення, стенічний психодинамічний стан);

4) ознайомитися з патопсихологією, щоб розуміти специфіку інтелектуальних і поведінкових порушень, оскільки в закладах загальної середньої освіти все частіше відкривають інклюзивні класи для дітей з неускладненою олігофренією, епілепсією, розладами поведінки, синдромом дефіциту уваги, гіперактивністю, раннім дитячим аутизмом, синдромом Аспергера тощо.

5) опрацювати матеріал з організації інклюзивного освітнього процесу школярів з ООП з різних нозологічних груп;



6) здійснити порівняльну характеристику психолого-педагогічних особливостей загальноосвітніх і спеціальних методик викладання навчальних дисциплін в інклюзивному освітньому середовищі з метою розробки адаптованого чи модифікованого їх варіанту;

7) привчитися швидко знаходити інформаційні, освітні, психологічні ментальні, соціальні та інші бар'єри, а також реалізувати шляхи перетворення їх на ресурси.

Зміна середовища закладу освіти, адаптація й модифікація освітніх програм, засобів і методів освіти, удосконалення і розробка методик викладання навчальних дисциплін сприятимуть підвищенню якості самоосвіти педагогів та освіти дітей з ООП. Глибоке усвідомлення вчителем особливостей протікання пізнавальних та емоційно-вольових психічних процесів учнів з ООП з різних нозологічних груп, допомагає йому надавати школярам необхідну допомогу в межах тих рівнів педагогічної підтримки, яких вони потребують.

Варто встановити взаємозв'язки медичних, психологічних і педагогічних компетентностей педагога, щоб успішно планувати та реалізувати освітній процес в інклюзивному освітньому середовищі, враховуючи особливості структури позитивних і негативних складових дитини з ООП як системи «біо-соціо-дух» і безперервно вдосконалюючи власну професійну компетентність.

З метою опанування змісту освіти за філософським, медичним і психолого-педагогічним напрямками вчителю необхідно скласти індивідуальну програму саморозвитку, розклад занять, підібрати систему якісної навчальної та методичної літератури, розробити короткі конспекти уроків. Доцільно навчатися згідно з розробленими програмами та розкладом занять, час від часу переглядаючи та змінюючи їх відповідно до нових освітніх потреб у самовдосконаленні. Потрібно щоденно докладати певних зусиль, щоб дотримуватися визначеного розпорядку занять, незважаючи на різноманітні життєві обставини. Крім того, слід вимагати від себе виконувати всі завдання якомога якісніше, щоб швидше досягти мети і не виправляти прикрих помилок, що з'являються внаслідок несерйозного ставлення до навчання і потім перетворюються на стабільні недоліки, які важко видалити, тобто «роби добре, погано саме вийде» (Дж. Родарі «Планета новорічних ялинок»). Людині, яка займається самоосвітою, важливо бути самокритичною, правильно здійснювати самоконтроль і самооцінку, бути дисциплінованою та вимогливою, щоб якомога швидше дійти до головної мети. Після кожного заняття варто здійснювати його самоаналіз за вимогами до уроків; аналізувати свою діяльність слід за всіма напрямками здійснення освітнього процесу відповідно до власної програми, мети і завдань уроку.

У ході планування, реалізації та самоконтролю самоосвітньої діяльності педагогу можна відповідати собі на такі запитання:

1) як реалізуються категорії та закони діалектики в процесі та в результаті моєї самоосвітньої діяльності;



2) яким чином основний зміст гносеології, аксіології й акмеології може сприяти процесу моєї самоосвітньої діяльності; як у мене протікає процес пізнання; на які цінності я спираюсь у самоосвітньому процесі; до якого рівня розвитку моїх компетентностей я прагну;

3) як психологічна теорія діяльності використовується в моєму самоосвітньому процесі;

4) як умови та фактори впливають на якість та швидкість мого саморозвитку;

5) які пізнавальні та емоційно-вольові психічні процеси є активними під час різних видів моєї самоосвітньої діяльності;

6) як змінюються психічні стани та психічні властивості моєї особистості в процесі та в результаті самоосвітньої діяльності;

7) як проявляються суперечності та закономірності мого психічного й особистісного розвитку в процесі та в результаті самоосвітньої діяльності;

8) які мої вікові психологічні особливості можуть допомогти мені в реалізації самоосвітнього процесу;

9) до яких законів, принципів, правил, цілей, засобів, методів та методик навчання можна застосовувати синергетичний підхід з метою наближення їх до природнього протікання пізнавальної діяльності в ході реалізації мого самоосвітнього процесу;

10) за допомогою яких принципів, засобів і методів дидактичної евристики можна оптимізувати мій самоосвітній процес;

11) як я можу індивідуалізувати самоосвітній процес відповідно до моїх особистісних рис, віку, освіти, досвіду тощо.

Таким чином, самостійно складена освітня програма забезпечить учителю стабільність, гнучкість і високу результативність процесу саморозвитку.

Отже, педагогу необхідно здійснювати саморозвиток за філософським, медичним та психолого-педагогічним напрямками, щоб удосконалювати систему своїх компетентностей та ефективно реалізувати інклюзивний освітній процес у Новій українській школі. В подальшому потрібно більш детально розробити корекційно-педагогічний напрямок саморозвитку педагога закладу загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Золотарьова Т. В. Взаємодія вчителя й учня під час застосування синергетичної технології управління вертикальними процесами у системах «особистість» і «дефект». Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. 36. наукових праць. «Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія». 2013. № 23. С. 86–93.

2. Золотарьова Т. В. Принципи функціонування систем правильних і помилкових знань, умінь, навичок як основа корекційної складової освітнього процесу. Корекційно-реабілітаційна діяльність у сучасному освітньому просторі : монографія / за заг. ред. О. О. Боряк, Т. М. Дегтяренко. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. 263 с. С. 146–166.



Красько Тетяна,
Суми

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

У статті розкрито сутність застосування особистісно-орієнтованого підходу в роботі з дітьми з порушенням зору, розглянуто інновації, що дозволяють зробити освітній процес більш доступним, цікавим і результативним, проаналізовано формування критичного мислення, комунікаційні навички та визначено головні чинники підвищення позитивної самооцінки у дітей з порушенням зору.

Ключові слова: інновація, метод, навчання, діти з порушенням зору, індивідуальні особливості, інклюзивний підхід.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти дедалі більше орієнтується на забезпечення рівних можливостей для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей та потреб. Особливої актуальності набуває проблема організації навчально-виховного процесу для дітей з порушеннями зору, адже саме ця категорія дітей потребує створення спеціальних умов для повноцінного розвитку, соціалізації та самореалізації. У зв'язку з цим важливого значення набуває особистісно орієнтований підхід, який передбачає врахування індивідуальних можливостей, інтересів, потреб і здібностей кожної дитини. Особистісно орієнтований підхід у роботі з дітьми з порушеннями зору сприяє формуванню позитивної мотивації до навчання, розвитку пізнавальної активності та емоційного благополуччя. Його застосування дає змогу педагогам створити комфортне освітнє середовище, у якому дитина відчуває підтримку, безпеку та можливість розкриття власного потенціалу. Ефективність такого підходу значною мірою залежить від професійної майстерності педагога, використання сучасних методів навчання та індивідуалізації освітнього процесу відповідно до особливостей розвитку дітей із порушеннями зору.

Аналіз останніх публікацій. У сучасних науково-педагогічних виданнях активно висвітлюється досвід діяльності педагогів-новаторів, які зробили вагомий внесок у розвиток освіти та виховання. До таких видатних постатей належать Василь Сухомлинський, Марія Монтессорі, Софія Русова, Шалва Амонашвілі. Сьогодні інноваційний педагогічний рух в Україні продовжує активно розвиватися завдяки діяльності таких педагогів, як Людмила Блудова, Наталія Дернович, Алла Шульга, Микола Єфименко, Наталія Гавриш, Катерина Крутій, Галина Ткаченко, Лариса Шелестова та інших.

Мета статті – охарактеризувати особливості застосування особистісно орієнтованого підходу в роботі з дітьми з порушеннями зору.

Виклад основного змісту. Особистісно орієнтований підхід у роботі з дітьми з порушеннями зору передбачає створення умов для гармонійного розвитку особистості дитини з урахуванням її індивідуальних можливостей,



потреб та рівня психофізичного розвитку. У процесі навчання педагог має враховувати особливості сприймання інформації такими дітьми, їхній темп роботи, емоційний стан та рівень сформованості навичок самостійності. Важливу роль відіграє доброзичлива атмосфера, підтримка з боку педагога та використання методів, що сприяють розвитку впевненості у власних силах і позитивної мотивації до навчання.

Ефективність застосування особистісно орієнтованого підходу значною мірою залежить від використання спеціальних методик і сучасних засобів навчання. У роботі з дітьми з порушеннями зору доцільно застосовувати диференційовані завдання, тактильні матеріали, аудіосупровід, інформаційно-комунікаційні технології та корекційно-розвиткові вправи. Такі методи допомагають активізувати пізнавальну діяльність дітей, розвивати увагу, пам'ять, мислення та комунікативні навички. Водночас педагог повинен постійно підтримувати інтерес дитини до навчального процесу та створювати ситуації успіху. Особистісно орієнтований підхід також сприяє соціалізації дітей з порушеннями зору та формуванню їхньої життєвої компетентності. Завдяки індивідуалізації освітнього процесу дитина має можливість реалізувати власний потенціал, навчитися взаємодіяти з однолітками та адаптуватися до соціального середовища. Важливим аспектом є співпраця педагогів, батьків і фахівців психолого-педагогічного супроводу, що забезпечує комплексний вплив на розвиток дитини та створення сприятливих умов для її навчання і виховання [4].

На сьогодні використовується велика різноманітність методів особистісно орієнтованого підходу в роботі з дітьми з порушеннями зору, а саме:

1. Мультисенсорне навчання

Опис: метод, який передбачає залучення кількох сенсорних каналів одночасно – слухового, тактильного, кінестетичного (рухового) – для кращого засвоєння матеріалу. Приклад: озвучування навчального матеріалу у поєднанні з тактильними зображеннями або шрифтами Брайля, моделювання предметів руками.

2. Використання тифлотехнологій

Опис: це спеціальні технічні засоби для навчання дітей з порушенням зору: пристрої з голосовим супроводом, дисплеї Брайля, портативні лупи, інтелектуальні аудіогіди. Приклад: ноутбук зі шрифтом Брайля, екранний читач (наприклад, JAWS), диктофони для самостійного запису та прослуховування навчального матеріалу.

3. Інтерактивні навчальні платформи з аудіопідтримкою

Опис: освітні онлайн-платформи, адаптовані до потреб незрячих або слабозорих учнів – із голосовою навігацією, контрастними інтерфейсами, підтримкою озвучування тексту. Приклад: інтерактивні вправи, що озвучуються, мобільні додатки для вивчення мов або математики зі зручним голосовим керуванням.

4. Проектне навчання з адаптацією до сенсорних потреб



Опис: організація навчального процесу через створення реальних або уявних проєктів, у яких учні досліджують, творять і застосовують знання на практиці. Приклад: створення аудіоказки або тактильної книжки разом із учителем; участь у виготовленні макетів предметів, які вивчаються.

5. Ігрові методи з використанням тактильних та аудіозасобів

Опис: навчання через гру, де головний акцент зроблений не на зоровому, а на слуховому й дотиковому сприйнятті. Приклад: настільні ігри зі шрифтом Брайля, озвучені пазли, ігри на розвиток просторового орієнтування або пам'яті.

6. Аудіовізуальні методи з елементами 3D-моделювання

Опис: технології, що дозволяють створювати об'ємні моделі предметів і явищ, які дитина може «відчути» руками, а також слухові образи, що замінюють візуальні. Приклад: 3D-друк моделей органів людини, тварин, географічних об'єктів для тактильного ознайомлення з ними.

Методика розвитку творчих здібностей на заняттях з малювання. Автор Л.Шульга. Суть технології. Діти зображують навколишнє тільки після емоційних зустрічей з ним у процесі спостереження, розгляду картин, слухання музики, читання, розповідання. Головне завдання організації зображувальної діяльності – навчання дітей різним технікам малювання.

Ейдетика. Автор Є.Антощук.

Ейдетика – чудовий засіб для розвитку пам'яті, образного й асоціативного мислення. Нині ейдетичні прийоми широко застосовуються в роботі з дошкільниками.

Методика використання схем-моделей для навчання дітей описовим розповідям. Автор Ткаченко Т.

Суть – навчаючи старших дошкільників складанню описових розповідей, використовують схеми-моделі. Діти вибудовують розповідь з дотриманням послідовності та параметрів, закладених у схемах: колір, форма, величина, матеріал, частини, дії та ін.

Розвивальне читання за методикою Л.Шелестової. Автор Л.Шелестова.

Метою використання даної технології є розвиток дітей (інтелектуальний, мовленнєвий, чуттєвої сфери, мотивації, дрібної моторики тощо), задоволення вікових потреб; навчання малюків читати, але не з метою підготовки до дитсадка набуття високої техніки цього виду діяльності, а задля формування позитивної мотивації, отримання задоволення від процесу діяльності, прищеплення любові до читання.

Застосування особистісно орієнтованого підходу в роботі з дітьми з порушеннями зору та слуху сприяє створенню доступного, комфортного й ефективного освітнього середовища, яке забезпечує успішний розвиток, навчання та соціалізацію дитини. Такий підхід ґрунтується на врахуванні індивідуальних особливостей, потреб, можливостей і темпу розвитку кожної дитини, а також передбачає перехід від педагогіки вимог до педагогіки партнерства та взаєморозуміння. Важливого значення набуває розвиток



творчих здібностей, комунікативних навичок і особистісних якостей усіх учасників освітнього процесу.

Інноваційні методи та технології навчання допомагають урізноманітнити традиційну систему освіти, зробити принцип дитиноцентризму провідним у роботі педагога. Для дітей із порушеннями слуху особливо важливим є використання візуальних матеріалів, жестової підтримки, інтерактивних технологій та спеціальних засобів комунікації, що полегшують сприйняття навчального матеріалу. Водночас у роботі з дітьми з порушеннями зору ефективними є тактильні, аудіальні та корекційно-розвиткові методи. Усе це сприяє легкому, доступному та цікавому засвоєнню знань, а також допомагає педагогам відповідати сучасним вимогам освіти й готувати дітей до навчання в умовах Нова українська школа.

Висновки. Отже, особистісно орієнтований підхід у роботі з дітьми з порушеннями зору є важливою умовою забезпечення якісного, доступного та ефективного освітнього процесу. Його застосування сприяє врахуванню індивідуальних особливостей, потреб і можливостей кожної дитини, створенню сприятливої атмосфери для розвитку пізнавальної активності, самостійності та творчого потенціалу. Використання сучасних методів, інноваційних технологій і спеціальних засобів навчання допомагає підвищити мотивацію дітей до навчання, полегшує засвоєння навчального матеріалу та сприяє їхній успішній соціалізації.

Водночас ефективність реалізації особистісно орієнтованого підходу значною мірою залежить від професійної компетентності педагога, його готовності до впровадження інновацій та співпраці з батьками й фахівцями психолого-педагогічного супроводу. Саме комплексний підхід до організації навчально-виховного процесу забезпечує гармонійний розвиток дітей з порушеннями зору та створює умови для їхньої повноцінної інтеграції в сучасне суспільство.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання: науково-методичний посібник. К.: Либідь, 2013.
2. Григоренко Л. І. Корекційна педагогіка: навчальний посібник. К.: КНТ, 2012.
3. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої освіти. К.: МОН України, 2016.
4. Пономаренко В. О. Особистісно орієнтовані технології навчання. К.: Педагогічна думка, 2015.
5. Синьов В. М. Психологія дітей з порушеннями зору. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010.
6. Федоренко О. Ф. Інклюзивна освіта: теорія і практика. Харків: Ранок, 2020.
7. Шевченко С. Д. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. К.: Освіта, 2018.



ІНКЛЮЗИВНА МУЗИЧНА ОСВІТА: АДАПТАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК ДЛЯ ДІТЕЙ З ООП У КЛАСІ ФОРТЕПІАНО

У статті розглянуто особливості організації інклюзивного навчання гри на фортепіано для дітей з особливими освітніми потребами (ООП). На основі багаторічного педагогічного досвіду подано практичні методики адаптації репертуару та навчальних завдань, які враховують індивідуальні потреби дітей з аутизмом та гіперактивністю. Розкрито приклади роботи з учнями, які демонструють труднощі у концентрації, моторному розвитку та сприйнятті нотного тексту, а також способи підвищення мотивації, розвитку ритмічного відчуття та навичок нотної грамотності. Представлено результати інтеграції дітей у музичне середовище через концертні виступи та ансамблеву гру.

Ключові слова: інклюзивна освіта, музична педагогіка, фортепіано, діти з ООП, адаптація методик, інноваційні технології.

Сучасна освіта ставить за мету забезпечити рівний доступ до навчання для всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних або психічних особливостей. Інклюзивна музична освіта відкриває перед дітьми можливості не лише для розвитку музичних здібностей, а й для соціалізації, емоційного та когнітивного зростання. У класі фортепіано робота з учнями з аутизмом та гіперактивністю потребує творчого підходу, оскільки вони часто уникають складних завдань, не люблять повторювати вже вивчений твір, швидко втрачають концентрацію і можуть демонструвати емоційний опір. Тому педагог повинен застосовувати гнучкі методики, що поєднують елементи гри, слухового сприйняття, ейдетики, рухової активності та творчої діяльності.

Мета статті – поділитися практичним досвідом адаптації інноваційних методик гри на фортепіано для дітей з ООП, показати конкретні прийоми, що сприяють розвитку музичних навичок, формуванню нотної грамотності та активній участі дітей у музичному житті.

Особливості дітей з ООП у класі фортепіано

Діти з аутизмом та гіперактивністю характеризуються:

- нестійкою увагою;
- небажанням працювати з нотами;
- униканням повторів одного твору більше ніж 2–3 уроки;
- труднощами у координації обох рук;
- слабкою моторикою та зажатістю рук;
- проявами уникання складних завдань через втечу або відволікання (розповідають вірші, історії з улюблених мультфільмів).

Ці особливості визначають необхідність застосування гнучких, індивідуалізованих підходів, багатоваріативності форм роботи та використання інноваційних технологій навчання.



Практичні методики та адаптації

1. Повторне слухове занурення

На початкових заняттях твори виконуються педагогом багаторазово. Дитина слухає, іноді малює, що сприяє адаптації та поступовому формуванню інтересу до музичного матеріалу.

2. Використання знайомого репертуару

Репертуар підбирається з урахуванням того, що дитина вже знає: мультфільми, кінофільми. Твори адаптуються під рівень дитини, спочатку підбираються на слух, потім виписуються на магнітній дошці, що сприяє засвоєнню нотної грамоти.

3. Ансамблева робота

Спочатку педагог грає ліву руку, дитина – праву, далі міняються ролями. Потім поступово вводиться нотний запис, і дитина намагається виконати твір по фразах. Такий метод зменшує страх перед помилкою і формує музичну координацію.

4. Використання ейдетики

Ноти асоціюються з кольорами, словами та образами, які дитина обирає сама. Ці елементи збираються у «казку», що допомагає краще запам'ятовувати ноти та розвивати творче мислення.

5. Інтеграція текстів та творчості

Коли дитина не хоче виконувати завдання і розповідає вірші або історії, педагог перетворює їх на музичний твір: записує текст, римує, придумує акомпанемент. Це сприяє розвитку креативності та інтегрує інтереси дитини у навчання.

6. Ритмічні вправи

Використовуються ритмічні картки, поєднуються з рухом і музикою (фонограми дитячих пісень). Такий підхід розвиває відчуття ритму та розуміння тривалостей.

7. Варіативність форм роботи

У запасі педагога завжди є 8–10 різних форм роботи, що дозволяє швидко змінювати завдання залежно від настрою та стану дитини.

8. Використання відеозапису

Діти люблять записувати себе. Це використовується як мотиваційний засіб: вони прагнуть виконати твір красиво, спостерігаючи за власною грою.

9. Інтерактивні та цифрові інструменти

Для підвищення мотивації та розвитку уваги ефективно застосовуються цифрові додатки та інтерактивні платформи. Вони поєднують гру, нотну грамоту, ритм та творчість:

Note Rush, StaffWars, Music Tutor – для засвоєння нотної грамоти та тренування слуху.

Rhythm Cat, Rhythm Lab, Groove Pizza – для розвитку ритмічного відчуття та координації рухів.

Simply Piano, Flowkey, Synthesia – інтерактивні тренажери гри на фортепіано з візуальними підказками та кольоровими клавішами.



GarageBand, BandLab – для творчої музичної діяльності та створення власних мелодій.

Інтеграція цифрових платформ із традиційними методиками дозволяє структуровано подавати матеріал, підтримувати концентрацію та забезпечувати позитивний емоційний відгук.

Поради для педагогів

- Чітка структура та короткі сесії

Дітям із СДУГ складно довго утримувати увагу, тому: використовуйте додатки 5–10 хвилин за раз розбивайте заняття на маленькі блоки (наприклад: ритм → ноти → гра) встановлюйте чіткий початок і кінець (таймер, візуальний сигнал)

- Мінімізація перевантаження

Для дітей з аутизмом важливо уникати сенсорного перевантаження: обирайте додатки з простим інтерфейсом (наприклад, Note Rush, Rhythm Cat) вимикайте зайві звуки, анімації, сповіщення використовуйте навушники, якщо дитина чутлива до шуму

- Візуальна підтримка

Багато дітей краще сприймають інформацію візуально: Synthesia, Flowkey – добре підходять через кольорові клавіші та підказки поєднуйте додаток із фізичним інструментом (клавіатура, барабан);

- Ігровий підхід і мотивація

Ігрові елементи допомагають утримати інтерес: використовуйте додатки з рівнями, балами, нагородами (StaffWars, RhythmLab) після виконання завдання давайте маленьке підкріплення (похвала, наліпка);

- Розвиток саморегуляції через ритм

Ритмічні вправи допомагають заспокоїтись і структурувати рухи: Groove Pizza, Rhythm Cat – для тренування ритму та координації використовуйте вправи «повтори ритм» або «гра разом»;

- Творча діяльність як спосіб вираження

Дітям з аутизмом важливо мати безпечний спосіб самовираження: GarageBand, BandLab – дозволяють створювати власну музику не обмежуйте жорсткими правилами – дайте можливість експериментувати;

- Підтримка дорослого

Найкращі результати – при спільному використанні: дорослий пояснює, спрямовує, але не перевантажує використовуйте короткі інструкції та показ («дивись – зроби»);

- Індивідуальний підбір

Кожна дитина реагує по-різному: тестуйте 2–3 додатки і залишайте ті, що викликають інтерес звертайте увагу на реакцію (перевтома, роздратування, гіперзбудження);

- Поєднання з офлайн-активностями

Цифрові інструменти не повинні замінювати реальний досвід: після вправи в додатку – повторіть її на інструменті додайте рух (плескання, тупання, танець).



10. Ігровий комплекс вправ для постановки апарата руки у дітей з зажатыми кистями та слабкими пальцями.

Мета: розслаблення кисті, розвиток сили та гнучкості пальців, формування правильного апарата руки для гри на фортепіано, збереження мотивації через гру.

Вправи:

1. Клавішні сходинки

Розташування пальців на п'яти сусідніх клавішах (C-D-E-F-G). «Ходимо» пальцями вперед-назад, спочатку по одному, потім двома руками одночасно. Гра: «крокуємо як жабенята по клавішних сходинках».

2. Лялька

Розслаблена рука на коліні → піднімання та опускання кожного пальця по черзі. Потім те саме на клавішах, без напруги у зап'ясті.

Гра: «пальці ляльки стрибають по клавішах».

3. Пальчиковий марш

Пальці «марширують» на клавішах по черзі, великий і мізинець рухаються незалежно від кисті. Додаємо ритмічний елемент (1/4 або 1/8 нот).

Гра: «пальчики-воїни марширують по мосту».

4. Гойдалка

Легка амплітуда зап'ястка вгору-вниз на клавішах. Потім додаємо пальці: один грає мелодію, решта «гойдається».

Гра: «пальці – маленькі маятники на гойдалці».

5. М'ячики для пальців

Стискання та розслаблення м'ячика по черзі кожним пальцем, потім всі разом. Потім легка гра на клавішах, пальці «пам'ятають силу».

Гра: «піймай м'ячик і кинь його на клавіші».

6. Малювання на клавішах

Пальцями «малюємо» прості лінії, криві, кола на клавішах. Потім перетворюємо малюнки на мелодії.

Гра: «малюємо музику пензлем пальців».

7. Ліплення пальців

Уявна «глина» під пальцями: розтягуємо і стискаємо їх, не напружуючи кисть. Поступово переносимо відчуття на клавіші, граючи легкі звуки.

Гра: «ліпимо музичні фігурки на клавішах».

8. Дзвінки пальчики

Кожен палець окремо «дзвонить» на клавіші легенько, максимально відчуючи клавішу. Потім пробуємо «дзвонити» двома руками одночасно.

Гра: «музичні дзвіночки – пальчики перетворюються на музичні скульптури».

Поради для педагогів

- Виконувати вправи короткими серіями 1–3 хвилини.
- Завжди контролювати, щоб рухи були м'якими та без напруги.
- Використовувати ігрові образи та казки, щоб учні працювали з мотивацією.



- Після кожної вправи робити коротке розслаблення кистей і пальців (струснути, потягнути).

Результати. Завдяки комплексному підходу діти поступово розвивають музичні навички, ритмічне відчуття та нотну грамотність. Практичним підтвердженням ефективності є:

- сольні виступи учнів на концертах;
- ансамблева гра з педагогом у чотири руки;
- активна участь у музичному житті класу та позитивна мотивація до навчання.

Висновки. Інклюзивна музична освіта вимагає творчого підходу, гнучкості та готовності педагога адаптувати матеріал під індивідуальні потреби учня. Комбінація слухового занурення, адаптації репертуару, ейдетичних прийомів, ансамблевої роботи, інтеграції творчості та цифрових платформ дозволяє ефективно працювати з дітьми з ООП, підвищує їхню мотивацію та забезпечує успішну інтеграцію в музичне середовище.

Практичний досвід показує, що навіть діти з труднощами уваги та моторики можуть досягати значних результатів і брати активну участь у концертах та музичних проектах.

Список використаних джерел

1. Бойко І. П. Інклюзивна освіта в музичній школі. Київ: Освіта, 2020. 128 с.
2. Гончаренко Т. В. Методика навчання гри на фортепіано для дітей з ООП. Харків: Ранок, 2019. 96 с.
3. Деркач М. С. Музична педагогіка: інноваційні підходи. Львів: Каменяр, 2021. 144 с.
4. Козак Л. В. Розвиток музичних здібностей у дітей з аутизмом та СДУГ. Київ: Видавництво КМУ, 2018. 112 с.
5. Мельник Н. О. Ейдетичні методи у музичній освіті. Київ: Наукова думка, 2020. 88 с.
6. Петренко О. І. Інноваційні технології в інклюзивному навчанні. Харків: Основа, 2022. 104 с.
7. Сидоренко В. П. Ритм та координація рухів у навчанні гри на фортепіано. Львів: Світ, 2017. 72 с.

Очерятіна Тетяна,
Суми

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ КОРЕКЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК УМОВА УСПІШНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті розглянуто особливості організації корекційно-розвивальної роботи на заняттях з трудового навчання для дітей з інтелектуальними порушеннями. Проаналізовано роль трудового навчання у формуванні життєвої компетентності, розвитку практичних умінь та підготовці учнів до самостійного життя і професійної діяльності. Висвітлено значення корекційно спрямованого підходу в спеціальній освіті та його



вплив на соціалізацію й інтеграцію осіб з особливими освітніми потребами в суспільство. Окреслено основні методи, технології й напрями трудового навчання, що застосовуються у сучасних навчально-реабілітаційних закладах України. Наголошено на важливості практичної діяльності, індивідуального підходу та розвитку загальнотрудових навичок для успішного працевлаштування випускників спеціальних закладів освіти.

Ключові слова: корекційно-розвивальна робота, трудове навчання, інтелектуальні порушення, соціалізація, життєва компетентність.

Постановка проблеми. Актуальними питаннями сьогодення є розроблення інноваційних стратегій навчання школярів з інтелектуальними порушеннями, підготовка їх до самостійної життєдіяльності та формування життєвої компетентності для успішної подальшої соціальної адаптації.

В умовах запровадження концепції Нової української школи виникла потреба в зміні освітніх пріоритетів щодо корекційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. Важливе місце в навчальному процесі займає корекційно-розвиткова модель навчання, яка забезпечує школярів необхідними комплексними знаннями, уміннями та навичкам, котрі визначають можливість подальшого працевлаштування. Це є особливо актуальним у сучасній соціально-економічній ситуації.

Український науковець-дефектолог В.М. Синьов вважав, що корекційна складова в освітньому процесі сприяє цілеспрямованому й послідовному розвитку, а також має значний позитивний вплив на соціалізацію людей з інтелектуальними порушеннями. «При навчанні, вихованні, розвитку людей з розумовою відсталістю з метою поліпшення їх адаптивностей слід, перш за все, дбати про корекцію їх інтелектуального функціонування» [4, с. 255].

Саме корекційно-спрямоване трудове навчання О.П. Хохліна становила на перше місце в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з порушеннями розумового розвитку. Провівши низку досліджень, науковець засвідчила, «що на заняттях з праці через їх предметно-практичний зміст існують сприятливі для корекції недоліків розумового розвитку учнів умови [7, с. 8]. На таких заняттях діти діють у системі розгорнутих та зовні фіксованих вимог. Ці заняття, відповідно до теорії поетапного формування розумових дій П. Гальперіна, дають змогу переходити від наочно-практичних дій через зовнішнє проговорювання до дій у внутрішньому плані, розвивати розумову сферу та діяльність у цілому [3, с. 25].

Щоб підтвердити важливе значення корекційно-розвиткової роботи в освітньому процесі для подальшої адаптації, реабілітації та майбутньої соціальної інтеграції осіб з особливими освітніми потребами, доречним буде ознайомитися з думкою сучасних науковців. Так, В.П. Андрущенко підкреслює: «Людину, яка не має знань, не володіє навичками практичної діяльності, відлучена від цінностей культури, навряд чи можна визнати суспільною істотою, тобто людиною у повному розумінні цього поняття. Її існування буде мати, скоріш, тваринний характер» [1, с. 8]. А значить, саме корекційно-розвиткова робота, яка є базовим компонентом спеціальної освіти, і є



важливою частиною соціальної роботи, тому що саме на її основі побудовано соціальну модель допомоги особам з особливими освітніми потребами.

Г. М. Дульнев, В. Ю. Карвеліс, Г. М. Мерсіянова, К. М. Турчинська, С. Ш. Айтматова, Б. І. Пінський, Є. О. Ковальова, В. І. Бондар, С. Л. Мирський, Г. Й. Жаренкова проводили дослідження, які стосувалися питань трудової підготовки дітей з порушеннями розумового розвитку і затримкою психічного розвитку. Ці науковці дійшли висновку, що порушення інтелектуального розвитку не можуть бути виправлені лише залученням дітей до праці. Низкою досліджень було доведено незначну ефективність способів організації змісту, методів і засобів, які з успіхом застосовувались у навчанні та розвитку дітей з інтелектом у нормі, для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Метою статті є огляд організації корекційно-розвиткової роботи на заняттях з трудового навчання та корекційних технологій у спеціальних загальноосвітніх закладах і сучасних українських реабілітаційних центрах для успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливим засобом корекції процесу розвитку особистості учнів з розумовими порушеннями з метою їх підготовки до трудової діяльності після закінчення спеціального навчального закладу є трудове навчання і виховання як складові частини спеціальної освіти [5, с. 14].

Загальній і спеціальній підготовці дітей до плідної праці, розумінню її сутності найкраще сприяє сформованість певних характеристик розумової діяльності в осіб з порушеннями психофізичного розвитку під час корекційної роботи в процесі трудової діяльності. Трудова діяльність осіб з особливими освітніми потребами розглядається в тісному взаємозв'язку з освітньою. Спільною для освітньої та трудової діяльності є їх характеристика як загальнолюдських видів діяльності, які виконуються поетапно й охоплюють такі сторони, як мотиваційна, змістова та організаційно-операційна. Необхідною умовою корекції є процес засвоєння діяльності відповідно до базових характеристик її інтелектуальної складової (умінь інтелектуального характеру для виконання роботи – аналізувати завдання, планувати, організовувати та контролювати процес праці) [2, с. 43].

Аналіз психолого–педагогічних досліджень показав, що правильно організоване трудове навчання відіграє головну роль у корекції порушень розвитку розумових здібностей учнів спеціальної школи, а це, у свою чергу, сприяє вирішенню задач соціальної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами [3; 5-6].

У сучасних українських навчально-реабілітаційних центрах підготовка до праці починається з дошкільного відділення, де закладається фундамент психічного становлення особистості, формується самостійність дій особливої дитини під час трудової діяльності. Особливо важливою для дошкільнят є корекція навичок самообслуговування, яка відбувається у звичайному процесі харчування, при виконанні гігієнічних процедур, використанні одягу за призначенням, під час режимних моментів тощо. При правильному



корекційному підході особлива дитина привчається наводити порядок і стежити за чистотою. Опанування дітьми практичними діями та набуття ними навичок користування знаряддями праці полегшить навчання на уроках із соціально-побутової орієнтації та праці в майбутньому. З метою якісного корекційного впливу активно використовують технології індивідуального і колективно-групового навчання. Крім того, корекційно-виховна робота формує в дітей риси, необхідні для майбутньої успішної соціалізації.

Трудове навчання в спеціальній початковій школі є однією з ланок неперервної технологічної освіти, що продовжує дошкільну освіту, створює базу для успішного опанування учнями технологій основної школи та виконує пропедевтичну функцію щодо подальшого професійно-трудоного навчання. Можливість наглядати на уроках трудового навчання за рослинами і тваринами може посприяти вибору певної професії. Основна корекційна роль у трудовому навчанні учнів молодшого віку з інтелектуальними порушеннями відводиться формуванню життєвої компетентності дитини, котра розглядається як здатність застосовувати на практиці знання, досвід, суспільні цінності, базові навички комунікації і соціально-побутової адаптації, набуті в процесі навчання та комплексної реабілітації.

Систематичне і грамотно організоване включення учнів у доступні види праці сприяє виправленню психічних особливостей. Корекційно-розвиткові завдання трудового навчання в молодших класах спрямовуються на забезпечення пізнавального, мовленнєвого, сенсомоторного та особистісного розвитку. Важливе значення в роботі має диференціація навчання. Більше часу відводиться практичній роботі. За її результатами визначається успіх усіх занять.

У країні з'являється велика кількість робочих місць, доступних для випускників спеціальних закладів. Виконання такої роботи в більшості випадків не викликає складнощів навіть у осіб з помірною розумовою відсталістю. Успішність плідної діяльності в такому випадку в основному залежить від рівня сформованості загальнотрудових навичок та умінь особи з інтелектуальними порушеннями.

Велике значення в майбутній успішній соціалізації вихованців з особливими освітніми потребами має вибір напрямку трудового навчання в старшій школі, з метою формування і розвитку недостатньо розвинених професійно важливих якостей учнів у навчально-реабілітаційному процесі.

На думку вітчизняного вченого В.І. Бондаря [2, с. 4], у процесі навчально-виховної роботи важливим є використання таких корекційних засобів, які б допомагали формувати в учнів з особливими освітніми потребами контроль дій, вимірювальні операції, спрямованість на досягнення визначеної мети та забезпечували б свідоме оволодіння трудовими вміннями й навичками планування, самоконтролю, самооцінки.

Якщо корекційні заняття правильно спрямовані, учні з порушеннями інтелектуального розвитку із задоволенням включаються в процес побутової роботи, роботи на пришкольних ділянках, активно та успішно залучаються до



обслуговуючої праці, за допомогою технологічних карт планують свою працю. Виготовлення корисних речей і виконання суспільно значущих трудових завдань підвищують в учнів з інтелектуальними порушеннями інтерес до роботи, активність, сприяють формуванню у дітей соціальних мотивів власної діяльності.

На уроках з декоративно-ужиткового мистецтва застосовуються всі можливі сучасні технології. Залучення підлітків та молоді до опанування народними ремеслами передбачає вирішення проблеми культурної спадкоємності, естетичного, художнього і морального виховання, професійної орієнтації тощо.

Висновки. Таким чином, можемо стверджувати, що корекційна робота з трудового виховання в системі освітньої діяльності в закладах для дітей з особливими освітніми потребами має бути спрямованою на формування довготривалого позитивного ставлення до праці, розвитку інтересу до обраної професії (виду діяльності), дбайливого ставлення до результатів суспільної праці, прагнення вдосконалюватися.

Корекційно-спрямованому трудовому навчанню вихованців з особливими освітніми потребами відводиться особлива роль у їхній освіті, що дозволить їм у майбутньому працевлаштуватися та сприятиме соціалізації особистості та інтегруванню її в суспільство.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В.П. Інноваційна стратегія розвитку освіти як підґрунтя «українського прориву». Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: зб. наук. праць. Київ, 2009. Вип. 5. С. 6–14.

2. Бондар В.І. Передумови розвитку державної системи спеціального навчання дітей із психофізичними вадами. Дефектологія. 1997. № 2. С. 2–6.

3. Гіренко Н.А. Спеціальна методика трудового навчання : навч. посіб. для здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» та вчителів початкових класів спеціальної школи. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2020. 103 с.

4. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. Корекційна психопедагогіка у системі педагогічних наук : наук.-метод. зб. / за ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. Запоріжжя, 2006. 326 с.

5. Мерсіянова Г.М. Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей : посібник. Київ : Педагогічна думка, 2012. 80 с.

6. Прикладна корекційна психопедагогіка: олігофренопедагогіка : навч. посіб. / за ред. О.В. Гаврилова, В.О. Липи. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друк-Сервіс», 2014. 592 с.

7. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з обмеженими розумовими можливостями : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.08. Київ, 2000. 41 с.



Прядко Любов,
Суми

ОСВІТНІ ВТРАТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ: СТАН ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ

Автор розкриває проблему стану та подолання освітніх втрат дітей з особливими освітніми потребами. Дослідником визначено, що основними втратами дітей з ООП є такі: академічні, корекційно-розвиткові, психоемоційні, комунікативні та навички самостійності. Шляхами подолання окреслено наступні: індивідуалізація навчання, посилення практичного компоненту, діагностика та постійний зворотний зв'язок, використання допоміжних технологій (ІКТ), психоемоційна підтримка, командний підхід, партнерська взаємодія з батьками дітей з ООП.

Ключові слова: освітні втрати, діти з ООП, шляхи подолання.

Наразі дуже важливо виявляти освітні недоліки учнів на ранній стадії та розробляти й впроваджувати конкретні механізми для їх компенсації. Але значне збільшення освітнього недоліку в умовах воєнного стану безпосередньо впливає не лише на поточний рівень знань та навичок учнів, але й на їхні освітні траєкторії в довгостроковій перспективі.

У посібнику з подолання освітніх втрат зазначено, що втрати проявляються по-різному та вимагають узгоджених дій з боку держави, громади, школи та сім'ї. Важливо розуміти, що освітні втрати - це не лише низькі оцінки чи пропущені предмети. Це зниження соціального капіталу, ослаблення довіри в громадах та ризик втрати людського потенціалу країни [2].

Загалом, освітні втрати не є чисто академічною, емоційною, соціальною проблемою. Дитина, яка втратила відчуття безпеки чи приналежності, не може повноцінно навчатися, а прогалини в знаннях, у свою чергу, посилюють емоційний стрес та невпевненість [1].

Освітні втрати можуть бути компенсовані у такій послідовності: психоемоційні, соціальні, когнітивні. Тому для подолання освітніх втрат потрібен цілісний, системний підхід, що поєднує педагогічний, психологічний, соціальний та культурний підходи. Важливо не лише компенсувати втрачене, а й повернути дітям впевненість у власних силах та мотивацію до навчання.

Сам термін «освітні втрати» має негативний відтінок і зосереджує увагу на тому, чого бракує. Натомість корисніше думати з точки зору прогресу та зростання в практиці підтримки:

1) не просто «покрашуватися», а повертатися на траєкторію розвитку та рухатися вперед крок за кроком.

2) не «ліквідувати прогалини», а планувати індивідуальні траєкторії поступу;

3) не «відставання від норми», а поточна точка на шляху розвитку;

4) не «наздогнати програму», а відновити та прискорити навчальний рух;

5) не «проблемні діти / класи», а учні з різними освітніми потребами.



Теоретичне визначення освітніх втрат полягає в аналізі факторів, що спричиняють ці втрати. Наразі освітні втрати можуть бути обумовлені такими чинниками:

1. Недостатній доступ до якісної освіти (брак шкіл, вчителів, навчальних матеріалів тощо).
2. Соціально-економічні бар'єри (низький дохід сім'ї, відсутність соціальної підтримки з боку держави, негативні економічні умови тощо).
3. Конфлікти та кризи (військові конфлікти, стихійні лиха та інші кризові ситуації можуть призвести до того, що діти та молодь перестануть навчатися та втратять доступ до освіти);
4. Недостатня підтримка з боку уряду та суспільства (брак інвестицій в освіту, недостатня підтримка вчителів та шкіл, а також відсутність стимулів для учнів можуть призвести до погіршення якості освіти та зниження мотивації до навчання) [5, с. 225].

Освітні втрати включають індивідуальні прогалини в знаннях та соціальні проблеми, які знижують загальний рівень освітніх досягнень. Вони є результатом кількох факторів: індивідуальних, соціальних та системних, які потребують комплексного підходу до вирішення. Освітні втрати дітей з інвалідністю внаслідок військових дій є однією з основних проблем, що вимагає системного підходу до вирішення [3].

Освітні втрати – це багатогранне явище, яке розглядається в науковій літературі крізь призму недосягнення запланованих освітніх результатів. Залежно від контексту, науковці акцентують увагу на різних аспектах цієї проблеми.

Джеймс Гекман пов'язує освітню нестачу, спричинену недостатнім доступом до якісної освіти на ранньому етапі життя, з обмеженнями в когнітивному розвитку дітей. Вчений наголошує, що така нестача впливає не лише на результати навчання, але й на здатність до соціалізації та адаптації в суспільстві.

Щодо освітніх втрат дітей з ООП, то ми можемо визначити наступні:

1. Академічні (регрес у навичках читання, письма рахунку, знижена мотивація до навчання; незасвоєння базових тем, зниження мотивації до навчання; з логічними операціями, нерозуміння послідовності дій, проблеми із задачами практичного змісту).
2. Корекційно-розвиткові (порушення орієнтування у просторі; втрата навичок самообслуговування, зниження концентрації уваги, погіршення пам'яті, здатності сприймати складну інформацію на слух, через екран).
3. Комунікативні втрати (гальмування мовленнєвого розвитку, погіршення діалогічного і монологічного мовлення із-за відсутності спілкуватись «наживо», труднощі з розумінням тексту, з формулюванням власної думки, труднощі у взаємодії з однолітками).
4. Психоемоційні втрати: підвищена тривожність, емоційна нестабільність, стали більш емоційно неврівноважені, труднощі з робочою пам'яттю).



5. Втрати навичок соціалізації (залежність від постійної допомоги дорослого, слабкий розвиток навичок співпраці).

Отже, подолання освітніх втрат у дітей з особливими освітніми потребами вимагає комплексного підходу: адаптації навчальних програм, гнучкого використання інструментів ІКТ та обов'язкової психолого-педагогічної підтримки.

Ефективними шляхами подолання освітніх втрат дітей з ООП можна визначити наступні:

- індивідуалізація навчання.
- посилення практичного компоненту.
- діагностика та постійний зворотний зв'язок
- використання допоміжних технологій (ІКТ)
- психоемоційна підтримка
- командний підхід.
- партнерська взаємодія з батьками дітей з ООП.

Таким чином, подолання академічної нестабільності не може бути справою одного дня... Це довгостроковий процес, який вимагає політичної волі, інвестицій, професійного розвитку вчителів та партнерства з громадою. Для зменшення освітньої нестабільності під час війни необхідні узгоджені зусилля державних установ, освітян, батьків, міжнародних організацій та громад. Успіх цих зусиль залежить від адаптації до обставин, що швидко змінюються, та уваги до потреб кожної дитини.

Список використаних джерел

1. Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України : методичні рекомендації / кол. автор. ; за загальною редакцією О. М. Топузова ; укл. М. В. Головка. Педагогічна думка. Київ, 2023. 187 с.

2. Крок за кроком. Посібник із подолання освітніх втрат / укл. О. Пасічник, О., 2025. 94 с.

3. Ляшко В. В. Освітні втрати та підходи до навчання дітей з особливими освітніми потребами під час воєнного стану. Inclusion and diversity., Видавничий дім «Гельветика», Випуск 5, 2025. С. 28-32.

4. Малихін О. В., Арістова Н. О., Рогова В. Б. Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: змішане навчання. Український педагогічний журнал. 2022. No 3. С. 68–76. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76>

5. Сергеева, Н. Подолання освітніх втрат учнів з особливими освітніми потребами початкової та базової середньої школи засобами ІКТ. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 1(24), 2024. 221-236.

6. Топузов О., Головка М., Локшина О. Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. Український педагогічний журнал, (1), 2023. С. 5–13.



Чуненко Наталія,
Лебедин

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У статті розкрито теоретичні та практичні аспекти використання інноваційних технологій у логіко-математичному розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Проаналізовано психолого-педагогічні засади формування логічного мислення в умовах інклюзивної освіти. Обґрунтовано ефективність застосування дидактичних матеріалів нового покоління: блоків Дьєнеша, паличок Кюїзенера, таблиць Шульте, коректурних таблиць та LEGO-технологій. Доведено, що комплексне впровадження інноваційних технологій забезпечує індивідуалізацію навчання, розвиток пізнавальної активності, логічних операцій мислення та формування базових математичних компетентностей у дітей з ООП.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, діти з ООП, логіко-математичний розвиток, інноваційні технології, блоки Дьєнеша, палички Кюїзенера, LEGO, корекційно-розвивальна робота.*

Сучасна освітня політика України спрямована на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами. В умовах інклюзивного освітнього середовища особливої актуальності набуває проблема ефективної організації логіко-математичного розвитку, який є фундаментом інтелектуального становлення особистості.

Логіко-математичний розвиток у дошкільному віці передбачає формування елементарних математичних уявлень, розвиток операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Для дітей з ООП цей процес ускладнюється особливостями психофізичного розвитку, зниженим рівнем довільної уваги, уповільненим темпом засвоєння матеріалу та труднощами абстрагування [1, с. 27]. Традиційні методи навчання не завжди забезпечують необхідний рівень наочності, доступності та індивідуалізації. Саме тому впровадження інноваційних технологій стає необхідною умовою підвищення ефективності освітнього процесу [2, с. 41].

Логіко-математичний розвиток розглядається як процес формування у дитини системи уявлень про кількість, величину, форму, просторові та часові відношення. Науковці підкреслюють, що в основі цього процесу лежить розвиток мислення як вищої психічної функції [3, с. 52]. Для дітей з ООП характерною є потреба в посиленій наочності, повторюваності дій, практичному маніпулюванні предметами. Саме тому ефективними є технології, що поєднують сенсорний досвід, гру та проблемні ситуації.



Інноваційні педагогічні технології забезпечують: багатоканальне сприйняття інформації; активізацію пізнавальної діяльності; індивідуалізацію навчання; формування позитивної мотивації до математичної діяльності [4, с. 18].

Блоки Дьєнеша

Одним із найбільш ефективних інноваційних засобів логіко-математичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами є логічні блоки Дьєнеша. Їх педагогічна цінність полягає у можливості формування в дітей базових логічних операцій через практичну, наочно-дієву діяльність, що особливо важливо в умовах інклюзивного навчання. Змістовна структура блоків (варіювання за чотирма ознаками – форма, колір, розмір, товщина) створює умови для багатоаспектного аналізу об'єктів та поступового переходу від конкретного до абстрактного мислення.

Для дітей з ООП характерною є потреба у зниженні рівня абстрагування та посиленні сенсорної підтримки навчального матеріалу. Саме тому маніпулятивний характер роботи з блоками Дьєнеша сприяє глибшому засвоєнню понять, оскільки дитина не лише сприймає інформацію візуально, а й активно взаємодіє з матеріалом через дотик, переміщення, групування та моделювання. Дослідники підкреслюють, що предметно-практична діяльність є провідною умовою розвитку мислення у дітей з особливостями психофізичного розвитку [3, с. 58].

Особливої значущості блоки Дьєнеша набувають у роботі з дітьми, які мають порушення інтелектуального розвитку, затримку психічного розвитку, розлади спектра аутизму або порушення мовлення. У таких дітей спостерігається недостатня сформованість операцій аналізу та узагальнення, труднощі класифікації й встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Використання блоків дозволяє поетапно формувати ці операції, починаючи з виділення однієї ознаки (наприклад, лише кольору), поступово ускладнюючи завдання шляхом введення двох і більше параметрів. Такий принцип поетапності відповідає концепції зони найближчого розвитку та забезпечує поступове нарощування складності без перевантаження дитини [1, с. 34].

У практиці роботи з дітьми з ООП важливим є використання алгоритмізованих інструкцій і візуальних підказок. Застосування карток-схем, символічних позначень ознак (пиктограм форми, кольору, розміру) полегшує розуміння умов завдання та зменшує тривожність. Дитина отримує чіткий орієнтир дій, що сприяє розвитку самостійності та самоконтролю. Науковці зазначають, що структурованість завдань позитивно впливає на рівень довільної регуляції поведінки дітей з ООП [2, с. 49].

Крім формування логічних операцій, блоки Дьєнеша сприяють розвитку мовлення. Під час опису предметів дитина вчиться використовувати прикметники, порівняльні конструкції, узгоджувати слова в роді та числі. Таким чином відбувається інтеграція математичного й мовленнєвого розвитку. Для дітей з мовленнєвими порушеннями це є важливим



корекційним ресурсом, оскільки активізує словниковий запас і формує граматичні навички через предметну діяльність.

Важливо підкреслити, що блоки Дьенеша створюють умови для розвитку причинно-логічного мислення через встановлення закономірностей. Завдання на продовження ряду, знаходження «зайвого» елемента, побудову логічних ланцюжків формують у дітей уміння прогнозувати результат і робити висновки. Для дітей з ООП це є важливим кроком у розвитку пізнавальної автономії, оскільки вони поступово переходять від механічного виконання інструкції до усвідомленого аналізу ситуації [4, с. 62].

Не менш важливим є вплив роботи з блоками на розвиток міжпівкульної взаємодії та дрібної моторики. Маніпулювання деталями активізує сенсомоторні зони мозку, що, за даними досліджень, позитивно впливає на загальний інтелектуальний розвиток [5, с. 71]. Для дітей з ООП це створює додаткові компенсаторні механізми засвоєння навчального матеріалу.

Паличковий матеріал Кюїзенера у формуванні числових уявлень.

Важливе місце серед інноваційних засобів логіко-математичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами посідають палички Кюїзенера, які є ефективним інструментом формування елементарних математичних уявлень на основі наочно-дієвого та наочно-образного мислення. Їх дидактична цінність полягає в тому, що кожне число представлено конкретною довжиною та кольором, що дозволяє дитині сприймати кількісні відношення не абстрактно, а через сенсорний досвід. Для дітей з ООП така конкретизація є принципово важливою, оскільки знижує рівень абстрагування і полегшує розуміння числових закономірностей.

Науковці підкреслюють, що формування математичних понять у дітей дошкільного віку повинно спиратися на предметно-практичну діяльність, яка забезпечує перехід від конкретних дій до внутрішнього плану мислення [3, с. 64]. У дітей з інтелектуальними порушеннями або затримкою психічного розвитку цей перехід відбувається повільніше, тому використання паличок Кюїзенера створює необхідну основу для поступового формування абстрактного мислення. Дитина не просто запам'ятовує цифру, а співвідносить її з реальною довжиною, бачить співвідношення частини й цілого, відчуває пропорції.

Особливу роль палички відіграють у формуванні уявлень про склад числа. Маніпулюючи матеріалом, дитина може самостійно встановити, що одна паличка певної довжини дорівнює сумі двох коротших. Такий спосіб роботи сприяє усвідомленню арифметичних дій через практичний досвід, а не механічне запам'ятовування. Для дітей з ООП це надзвичайно важливо, оскільки дозволяє мінімізувати труднощі розуміння математичних операцій і формує стійкі логічні зв'язки [6, с. 42].

Паличковий матеріал також ефективний у розвитку операцій порівняння та серіації. Завдання на вибудовування «сходинок» від найкоротшої палички до найдовшої формують у дітей розуміння порядковості, відношень «більше-менше», «довше- коротше». У дітей із порушеннями просторового сприйняття



або недостатньо сформованими аналітико-синтетичними процесами такі вправи сприяють розвитку зорового аналізу та координації дій.

Важливим аспектом є також вплив паличок Кюїзенера на розвиток мовлення. Під час роботи дитина оперує поняттями «більший», «менший», «дорівнює», «складається з», що сприяє збагаченню словникового запасу та формуванню граматичних конструкцій. У дітей з мовленнєвими порушеннями така інтеграція математичної та мовленнєвої діяльності має корекційний ефект.

Не менш важливим є розвиток дрібної моторики та сенсомоторної координації під час маніпулювання паличками. Доведено, що активізація дрібної моторики позитивно впливає на формування мовлення та інтелектуальних процесів у дітей з ООП [5, с. 73]. Таким чином, палички Кюїзенера виконують не лише навчальну, а й корекційно-розвивальну функцію.

Таблиці Шульте та коректурні таблиці як засіб розвитку уваги

Важливою передумовою успішного логіко-математичного розвитку є сформованість довільної уваги, зорового аналізу, темпу переробки інформації та навичок самоконтролю. У дітей з особливими освітніми потребами ці психічні процеси часто є недостатньо розвиненими, що ускладнює виконання навіть простих математичних завдань. Саме тому використання коректурних таблиць і таблиць Шульте в інклюзивній практиці має не лише тренувальний, а й корекційно-розвивальний характер.

Таблиці Шульте являють собою структуровані поля з числами або символами, розташованими у випадковому порядку, які дитина повинна знайти та назвати у певній послідовності. Їх застосування спрямоване на розвиток концентрації, переключення та стійкості уваги, а також на формування швидкості зорового сприйняття. Для дітей з ООП таблиці адаптуються шляхом зменшення кількості клітин, збільшення шрифту, використання контрастних кольорів або заміни чисел знайомими символами. Така модифікація дозволяє уникнути перевантаження й забезпечити поступове ускладнення завдань відповідно до індивідуальних можливостей дитини [2, с. 61].

Регулярне використання таблиць Шульте сприяє формуванню довільної регуляції діяльності, що є надзвичайно важливим для дітей із затримкою психічного розвитку та розладами спектра аутизму. Чіткість правил виконання завдання, можливість фіксувати результат у часі та поступово покращувати показники створюють мотиваційне підґрунтя для самовдосконалення. Дослідники підкреслюють, що розвиток довільної уваги прямо впливає на якість засвоєння математичних понять і виконання логічних операцій [3, с. 69].

Коректурні таблиці, у свою чергу, передбачають виконання завдань на пошук, закреслення або виділення певних елементів серед ряду подібних. Вони сприяють розвитку зорової диференціації, точності сприйняття та навичок самоконтролю. У роботі з дітьми з ООП такі вправи допомагають формувати посидючість, уважність до деталей і здатність працювати за інструкцією. Важливо, що коректурні завдання можуть мати математичний



зміст: пошук певних цифр, геометричних фігур, символів або елементів за заданою ознакою, що інтегрує тренування уваги з логіко-математичною діяльністю [4, с. 53].

LEGO-технології у логіко-математичному розвитку

Важливим інноваційним засобом логіко-математичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами є LEGO-технології, які поєднують ігрову, конструктивну та навчальну діяльність. Їхня педагогічна цінність полягає у тому, що дитина оперує реальними об'ємними деталями, що забезпечує перехід від наочно-дієвого до наочно-образного мислення. Для дітей з ООП такий підхід є особливо ефективним, оскільки дозволяє знизити рівень абстрактності математичних понять і зробити їх максимально доступними через практичну діяльність. LEGO-конструювання сприяє формуванню базових математичних уявлень: кількості, величини, форми, просторових відношень. Дитина вчиться рахувати деталі, порівнювати їх за розміром, групувати за ознаками, встановлювати відповідність один до одного. У процесі побудови конструкцій формується розуміння таких понять, як «більше- менше», «вище- нижче», «довше- коротше», що є основою подальшого засвоєння арифметичних і геометричних знань.

Для дітей з ООП LEGO має ще й виражений корекційно-розвивальний потенціал. Маніпулювання деталями сприяє розвитку дрібної моторики, координації рухів та зорово-моторної інтеграції. Дослідження доводять, що розвиток дрібної моторики безпосередньо пов'язаний із формуванням мовлення та когнітивних функцій дитини [5, с. 74]. Саме тому LEGO-технології часто використовуються як засіб комплексного розвитку, що одночасно впливає на пізнавальну, мовленнєву та емоційно-вольову сфери.

LEGO також ефективно використовується для формування просторового мислення. У процесі конструювання дитина оперує поняттями простору, орієнтується у напрямках, співвідносить частини та ціле. Це особливо важливо для дітей із порушеннями розвитку, у яких часто спостерігаються труднощі просторової орієнтації та слабка сформованість уявлень про форму й структуру об'єктів. Важливим є й те, що LEGO-технології створюють умови для розвитку комунікативних навичок. У груповій діяльності діти вчаться домовлятися, розподіляти ролі, обговорювати результат і спільно досягати мети. Це сприяє соціалізації дітей з ООП та їх включенню в інклюзивне освітнє середовище.

Отже, використання інноваційних технологій у логіко-математичному розвитку дітей з особливими освітніми потребами є важливим і ефективним напрямом сучасної інклюзивної освіти. Встановлено, що традиційні підходи не завжди забезпечують необхідний рівень доступності навчального матеріалу для дітей з ООП, тоді як інноваційні дидактичні засоби створюють умови для більш глибокого, наочного та емоційно позитивного засвоєння математичних уявлень. Найбільшої ефективності у роботі з дітьми з ООП можна досягти за умови комплексного використання різних інноваційних технологій. Їх інтеграція дозволяє створити багаторівневе освітнє



середовище, яке враховує індивідуальні особливості розвитку кожної дитини, забезпечує поступовість і доступність навчання, а також сприяє гармонійному розвитку пізнавальної сфери.

Важливим результатом впровадження інноваційних технологій є також розвиток емоційно-вольової сфери дітей: підвищення впевненості у власних можливостях, зниження рівня тривожності, формування позитивної мотивації до навчальної діяльності та стійкого інтересу до математичних завдань.

Таким чином, інноваційні технології є не лише засобом підвищення ефективності логіко-математичного розвитку дітей з ООП, а й важливим чинником їх соціалізації, інтелектуального становлення та успішної інтеграції в освітній процес.

Список використаних джерел

1. Бондар В. І. Інклюзивна освіта: теорія і практика. Київ : Освіта, 2021. 256 с.
2. Дмитренко С. М. Педагогіка інклюзивного навчання. Харків : Ранок, 2020. 312 с.
3. Коваль Л. В. Логіко-математичний розвиток дошкільників. Київ : Генеза, 2019. 224 с.
4. Кузьменко О. П. Методика використання паличок Кюїзенера. Львів, 2021. 180 с.
5. Мартинюк О. О. Інноваційні технології в інклюзивній освіті. Львів : Світ, 2022. 268 с.
6. Носенко Е. Л. Психолого-педагогічні основи інклюзивного навчання. Дніпро, 2020. 240 с.
7. Сидоренко Т. В. LEGO-технології в освіті дітей. Київ : Освіта, 2022. 196 с.

Шевченко Анна,
Суми

ГІМНАСТИКА ДЛЯ ОЧЕЙ ЯК СУЧАСНА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧА ТЕХНОЛОГІЯ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито сутність здоров'язберігаючих технологій, практичні аспекти впровадження гімнастики для очей як здоров'язбережувальної освітньої технології в дошкільному навчальному закладі. У дітей дошкільного віку доцільно формувати культуру здоров'я як головну умову культурного і духовного становлення особистості, а це можливо лише за умови раціональної організації освітнього процесу. Діяльність педагога щодо збереження й зміцнення здоров'я дітей лише тоді може вважатися повноцінною та ефективною, якщо в повній мірі професійно й творчо в єдиній системі реалізуються здоров'язберігаючі технології.

Ключові слова: здоров'язбережувальні технології, здоров'я, гімнастика для очей, зоровий аналізатор, вправи для очей, діти, дошкільний навчальний заклад.



Постановка проблеми. Здоров'я дітей – є однією з найважливіших проблем сучасності. Ця проблема є багатогранною і потребує зусиль для її подолання, як медичних, так і психолого-педагогічних. Нині освіта виступає не тільки інструментом для отримання знань. Оскільки, зараз здійснюються освітні реформи, то змінюються не лише освітні матеріали, а відбуваються зміни у розумінні сучасних завдань освіти. Завданням дошкільної освіти стає не просто дати знання дитині, а й підготувати її до реального життя, сформувати ключові компетентності, вміння вести здоровий спосіб життя, підтримувати високий рівень здоров'я, навчити дбайливо ставитись до свого здоров'я.

В Україні кожна п'ята дитина дошкільного віку має відхилення у діяльності зорової системи. У дошкільному віці, коли зорова система дитини ще тільки формується, особливо важливо берегти очі і дбати про їхнє здоров'я. Особливу увагу слід звертати на зорове навантаження під час заняття та інших видів роботи і вчасно проводити гімнастику та відпочинок для очей. Тому актуалізується потреба у впровадженні в практику роботи з дошкільниками здоров'язбережувальних технологій, спрямованих на профілактику порушень зору та оздоровлення зорового аналізатора дошкільнят. Одним з ефективних засобів є гімнастика для очей. Проблема збереження і зміцнення здоров'я населення й особливо дітей залишається однією з найбільш актуальних для держави. Ряд дослідників Л.О.Демінська, С.Г.Дудко, О.Левицька., В.Головачук підкреслюють, що саме період дошкільництва є головним в житті дитини, створюючи передумови для розвитку організму й особистості вцілому.

Мета статті - обґрунтувати значення та сутність здоров'язбережувальних технологій у системі дошкільної освіти, зокрема показати ефективність використання гімнастики для очей як одного з дієвих засобів профілактики порушень зору в дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання впровадження та використання здоров'язбережувальних технологій було відображено у працях багатьох науковців та дослідників, серед яких: О.Ващенко, М.Гончаренко, О.Дубогай, С.Лупаренко, Т.Осадченко, Л.Рибалко, С.Свириденко тощо. У цих дослідженнях науковці розкривають суть та поняття «здоров'язбережувальних технологій», види, класифікації та роль педагога у процесі навчання дітей [4, с.211].

До визначення основних характеристик здоров'язбережувального середовища освітнього закладу, окреслення педагогічних умов його створення звертаються Н. Смирнов, М. Безруких, Н. Бібік, Д. Журавльов, Г. Зайцев, О. Іонова, Ю. Науменко, Л. Омельченко, О. Омельченко, Г. Ткаченко, О. Савченко, аналіз праць яких дає змогу визначити основні напрями, що потребують урахування під час розробки педагогічних умов створення та реалізації здоров'язбережувального середовища залежно від особливостей того чи іншого освітнього закладу [2, с.3].

Виклад основного матеріалу. Зір належить до числа основних органів чуттів, за допомогою яких людина отримує до 90% інформації із зовнішнього



світу. Гарний зір необхідний людині для будь-якої діяльності: навчання, відпочинку, повсякденного життя. І кожен повинен розуміти, як важливо його оберігати і зберігати. Втрата зору, особливо в дитячому віці – це трагедія. Оскільки організм дитини дуже сприйнятливий до всякого роду впливів, саме в дитячому віці питанню збереження зору має бути приділена особлива увага. Сучасна людина отримує величезний потік інформації і не уявляє себе без різних мобільних засобів комунікації. Це призводить до надмірних навантажень на очі і може викликати серйозні порушення і захворювання. Особливо гостро останнім часом це питання постало за несприятливого впливу дисплеїв і комп'ютерів на зір дітей. У дитинстві від повноцінності зорового сприйняття залежить гармонійний розвиток дитини, її успішність, здатність навчатися і набувати практичні навички спілкування з однолітками, соціалізації [5].

Питання збереження здоров'я є дуже актуальним, оскільки під час освітнього процесу здоров'я дітей погіршується, організм виснажується, а успішність падає. Основною відмінністю здоров'язбережувальних технологій від інших є те, що тут найважливішим є піклування про здоров'я, формування здоров'язбережувального освітнього простору, де все спрямовується на його збереження. Відповідальними за це є всі учасники освітнього процесу.

Здоров'язбереження є надзвичайно важливою умовою для безпечного освітнього процесу в закладі освіти. Науковці вважають, що «молодший шкільний вік - це важливий період фізичного виховання дітей, коли виробляється їх постава, розвиваються основні фізичні якості (сила, спритність, гнучкість), формуються і вдосконалюються рухові вміння та навички» [3, с.55].

Тлумачення поняття «здоров'язбережувальні технології»

О. Ващенко тлумачить поняття здоров'язбережувальні технології як ті, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в закладі освіти та ті, що вирішують завдання раціональної організації навчально-виховного процесу, відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини [2, с.3].

У дошкільному віці, коли зорова система дитини ще тільки формується, особливо важливо берегти очі і дбати про їхнє здоров'я. Зорова гімнастика виступає одним з форм профілактики та корекції порушень зору, запобігання перевтомі зорового апарату. Тому актуалізується потреба у впровадженні в практику роботи з дошкільниками здоров'язбережувальних технологій, спрямованих на профілактику порушень зору та оздоровлення зорового аналізатора дошкільнят. Одним з ефективних засобів є гімнастика для очей.

Гімнастика для очей – це комплекс вправ, які допомагають зміцнити м'язи очей, покращити кровообіг, зняти напругу та втому. Регулярне виконання вправ дозволяє попередити розвиток офтальмологічних захворювань, зменшити зорове навантаження та підвищити гостроту зору [1, с.9].



З метою профілактики щодо виникнення порушень зору в дітей дошкільного віку доцільно виконувати комплекс вправ:

1. Швидко поморгати, закрити очі і посидіти спокійно, повільно рахуючи до п'яти. Повторити 4-5 разів.

2. Міцно заплющити очі, рахуючи до трьох, відкрити їх і подивитися вдалину, рахуючи до п'яти. Повторити 4-5 разів.

3. Спостерігати очима, не повертаючи голови, за повільними рухами вказівного пальця витягнутої руки вліво і вправо, вгору і вниз. Повторити 4-5 разів.

4. Подивитися на вказівний палець витягнутої руки на рахунок від 1 до 4, потім перенести погляд вдалечінь на рахунок від 1 до 6. Повторити 4-5 разів.

5. У середньому темпі проробити 3-4 кругових рухів очними яблуками в праву сторону, стільки ж у ліву сторону.

6. Розслабивши очні м'язи, подивитися вдалечінь на рахунок від 1 до 6. Повторити 1-2 рази. Тривалість одного тренування в межах 3-5 хвилин. Навчати дітей вправам для очей можна, починаючи вже із 2-3-х років.

Перетворивши ці вправи з гри в звичку, можна домогтися того, щоб дитина включала вправи в комплекс поведінкових гігієнічних процедур.

Гімнастика для очей може проводитись у різних формах:

1. Словесні інструкції. Це можуть бути прості віршики, які легше запам'ятовуються та містять вказівки до дій.

2. Зорові тренажери. Це можуть бути картинки (стельові, настінні), предмети, опора на схему та зорові мітки, які дозволяють тренувати зір.

3. Ігрова фізхвилинка. Під час заняття виділяється пара хвилин, щоб виконати з дітками прості вправи [1, с.10].

Вправи зорової гімнастики:

- знижують втомлюваність очей;
- зміцнюють очні м'язи;
- знімають напруження;
- запобігають виникненню порушень зору;
- позитивно впливають на загальну працездатність зорового аналізатора та всього організму.

Правила проведення зорової гімнастики для дошкільників

Дотримуйтеся таких важливих правил, аби вправи були ефективними:

- пропонуйте дошкільнику перепочинок протягом 1-2 хв. через кожні 10 хв виконання спеціальних вправ;
- озвучуйте дитині всі дії, які ви виконуєте;
- дотримуйтеся принципу ускладнення матеріалу. Так, спочатку відпрацюйте прості рухи очима вправо-вліво, вгору-вниз, кругові рухи, зажмурювання, кліпання тощо, а лише потім використовуйте складніші у виконанні вправи;
- застосовуйте доволі крупні штифти, виготовляючи власноруч наочні засоби (плакати чи картки);



- використовуйте для роботи з дітьми якісний папір - ліпше матовий, а не глянцевиий; зображення на картках - не на білому фоні, а на світло-жовтому чи світло-зеленому;

- обов'язково стежте за поставою дитини під час виконання нею вправ;

- поживляйте інтерес дітей до зорової гімнастики, використовуючи щоразу нові дидактичні засоби, наприклад: предмети-іграшки; віршований супровід; завдання на пошук предметів чи картинок, схованих у кімнаті [6].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, впровадження гімнастики для очей як сучасної здоров'язбережувальної технології в освітній процес закладу дошкільної освіти є надзвичайно актуальним і дієвим засобом профілактики порушень зору, оскільки регулярне виконання ігрових вправ дозволяє зміцнити очні м'язи, зняти напруження та сформувати у дітей свідоме ставлення до власного здоров'я, що за умови раціональної організації та професійної майстерності педагога забезпечує гармонійний розвиток особистості в період активного формування зорового аналізатора.

Список використаних джерел

1. Борисова Л.В. Гімнастика для очей як здоров'язбережувальна освітня технологія в ДНЗ: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Суми, 16–17 трав. 2024 р. Суми, 2024. С. 8–13.

2. Ващенко О., Свириденко С. Організація здоров'язберігаючої діяльності початкової школи. Початкова освіта. № 46 (334). 2005. С. 2 – 4.

3. Волошанюк В. Формування здоров'язбережувальних технологій у початкових класах. Початкова освіта. 2015. № 1–6. С. 55–57.

4. Крива М.В., Лозинська Ю.В. Здоров'язбережувальні технології в освітньому просторі початкової школи. Науковий журнал. Інноваційна педагогіка. 2023. № 1023/663. С. 211–215.

5. Сьогодні – Всесвітній день захисту зору. URL: <https://portal.lviv.ua/news/2016/10/13/sogodni-vsесvitniy-den-zahistu-zoru> (дата звернення: 29.04.2026).

6. Портал освітян України «Педрада» URL: <https://oplatforma.com.ua/article/2295-zorova-gmnastika-dlya-dtey> (дата звернення: 28.04.2026).



РОЗДІЛ 6

Науково-методичний супровід формування та розвитку особистісно-професійної компетентності керівників закладів освіти

Будник Олена,
Суми

ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ПЕРСОНАЛУ ОРГАНІЗАЦІЙ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ТА СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

У статті розглянуто особливості психологічної адаптації персоналу організацій в умовах сучасних суспільних трансформацій, високого рівня невизначеності та тривалого впливу кризових факторів. Обґрунтовано значення психологічної адаптації як важливого чинника підтримання професійної ефективності, психічного здоров'я та організаційної стійкості. Проаналізовано сутність психологічної адаптації в професійному середовищі, визначено основні чинники, що впливають на її успішність, а також окреслено специфіку адаптаційних процесів в умовах воєнного часу. Зроблено висновок про необхідність переходу від реагування на наслідки професійного стресу до системного впровадження практик психологічної адаптації як складової кадрової політики організацій. Положення статті узгоджуються із сучасними підходами державної політики у сфері охорони психічного здоров'я в Україні.

Ключові слова: психологічна адаптація; персонал організацій; психічне здоров'я; професійний стрес; психологічна стійкість; організаційне середовище; психоедукація; невизначеність; сучасні виклики.

У науковому дискурсі щодо охорони психічного здоров'я психологічне благополуччя розглядається не лише як відсутність психічних порушень, а як стан, за якого людина може реалізовувати власний потенціал, продуктивно працювати, долати життєві труднощі та підтримувати соціальні взаємозв'язки. Законодавство України у сфері охорони психічного здоров'я закріплює необхідність створення умов для підтримання психологічного благополуччя та запобігання негативному впливу чинників середовища на психічний стан людини [2; 4].

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується високим рівнем динамічності, змінами економічного середовища, цифровізацією трудових процесів, воєнними ризиками та постійним зростанням вимог до професійної діяльності. За таких умов особливого значення набуває здатність персоналу адаптуватися до нових обставин без втрати професійної продуктивності та шкоди для власного психологічного благополуччя.



Психологічна адаптація на робочому місці є складним багаторівневим процесом активного пристосування працівника до умов професійної діяльності шляхом узгодження особистісних ресурсів із вимогами організаційного середовища. Вона включає когнітивний, емоційний, поведінковий та соціальний компоненти та проявляється через здатність людини ефективно виконувати професійні завдання, підтримувати психічне благополуччя, будувати конструктивні взаємини та зберігати внутрішню стійкість навіть за умов змін і кризових впливів [3].

Варто зазначити, що результативність психологічної адаптації визначається поєднанням індивідуальних та організаційних чинників. До індивідуальних чинників належать рівень психологічної стійкості, особистісна зрілість, сформованість навичок саморегуляції, адаптивність мислення, емоційний інтелект, рівень тривожності та здатність використовувати внутрішні ресурси відновлення. Працівники з розвиненими навичками рефлексії, гнучкістю поведінки та позитивними копінг-стратегіями демонструють вищу готовність до змін і швидше відновлюють професійну ефективність після кризових подій.

Організаційні чинники охоплюють стиль управління, рівень підтримки керівництва, психологічний клімат у колективі, чіткість розподілу ролей, справедливість прийняття рішень та доступність ресурсів підтримки. Організації, у яких підтримуються відкрита комунікація, взаємодовіра та культура турботи про персонал, створюють більш сприятливі умови для психологічної адаптації працівників.

В дослідженні Л. Карамушки зазначено, що забезпечення психічного здоров'я організацій є важливим для ефективності діяльності сучасних організацій. Дослідження цієї проблеми здійснюється в рамках двох основних підходів: а) вузького, який акцентує увагу на дослідженні психічного здоров'я на робочому місці; б) широкого, спрямованого на вивчення «здорових організацій» («healthy organizations»). Під «здоровими організаціями» розуміються організації, культура, клімат та практика яких створюють середовище, сприятливе для забезпечення різних видів здоров'я організацій, у тому числі й психологічного, та безпеки працівників, а також для організаційної ефективності [3, с.31].

Окремого значення набуває соціальна підтримка. Відчуття включеності до професійної спільноти, наявність можливості обговорювати труднощі та отримувати емоційну підтримку знижують інтенсивність стресових реакцій і сприяють відновленню психологічного ресурсу. Дослідження у сфері організаційної психології свідчать, що саме соціальні ресурси належать до ключових факторів підтримання психічного здоров'я персоналу в умовах війни та кризових викликів [3; 5].

Сучасні умови праці суттєво відрізняються від традиційних моделей організації професійної діяльності. Тривалий вплив воєнного стану, економічна нестабільність, постійні інформаційні перевантаження, зміна



форматів зайнятості та високий рівень соціальної напруги створюють принципово нові виклики для персоналу організацій.

Однією з ключових особливостей сучасної адаптації є її безперервний характер. Якщо раніше адаптація часто пов'язувалася з етапом входження в професію або зміною місця роботи, сьогодні вона перетворюється на постійний процес пристосування до змінних умов діяльності. У ситуації невизначеності значно зростає рівень психологічного навантаження. Працівники можуть переживати емоційне виснаження, зниження концентрації уваги, втрату відчуття контролю над ситуацією, посилення тривожності та професійне вигорання. Водночас адаптаційні механізми активізують пошук нових моделей поведінки, розвиток стресостійкості та посилення значущості міжособистісної підтримки [3].

Суттєвим викликом стає також необхідність одночасного виконання професійних функцій і підтримання особистої психологічної рівноваги. У таких умовах організації мають переходити від орієнтації виключно на результат до формування систем підтримки людського потенціалу. Формування ефективної системи психологічної адаптації потребує комплексного підходу та поєднання індивідуальних і організаційних механізмів підтримки.

Одним із ключових напрямів є розвиток психологічної культури організації. Йдеться про створення середовища, у якому турбота про психічне здоров'я є складовою управлінських процесів. Практичними інструментами можуть бути політики психологічної безпеки, регулярний моніторинг добробуту персоналу та інтеграція принципів психічного здоров'я в кадрову політику.

Важливим механізмом виступає психоедукація – систематичне підвищення психологічної обізнаності працівників. Проведення навчальних програм щодо управління стресом, профілактики професійного вигорання, розвитку емоційної компетентності та навичок самодопомоги дозволяє формувати усвідомлене ставлення до власного психічного стану. Не менш важливими є програми розвитку психологічної стійкості. До них належать тренінги з адаптивного мислення, техніки емоційної саморегуляції, практики майндфулнес, навчання конструктивним копінг-стратегіям та розвиток навичок психологічного відновлення.

Суттєве значення має забезпечення доступу до професійної психологічної допомоги. Консультування, групові форми підтримки, кризова психологічна допомога та профілактичні програми дозволяють своєчасно виявляти ризики погіршення психічного здоров'я та запобігати їх розвитку. Додатковим напрямом підтримки виступає розвиток соціальної згуртованості колективів. Формування атмосфери довіри, взаємної підтримки та відкритої комунікації сприяє зміцненню адаптаційного потенціалу працівників і підвищує загальну стійкість організації. [2; 4].

Психологічна адаптація персоналу організацій в умовах невизначеності та сучасних викликів є важливою передумовою підтримання професійної



ефективності, психічного здоров'я та організаційної стабільності. Вона являє собою складний процес взаємодії особистісних ресурсів працівника та характеристик організаційного середовища, що забезпечує здатність людини зберігати продуктивність і психологічне благополуччя в умовах змін.

Сучасний контекст професійної діяльності вимагає переходу від реактивних підходів до підтримки персоналу до системного формування культури психологічного благополуччя. Ефективна адаптація досягається через поєднання психоедукації, розвитку психологічної стійкості, підтримувального управління, соціальної взаємодії та доступності професійної психологічної допомоги. Реалізація таких підходів сприятиме не лише збереженню людського потенціалу організацій, але й підвищенню їхньої здатності функціонувати в умовах тривалих кризових трансформацій.

Список використаних джерел

1. Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?» URL: <https://howareu.com/>

2. Закон України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4223-20#Text>

3. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я персоналу організацій в умовах війни: Навч.-методичний посібник. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 124 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737839/1/Karamushka_Mental%20health.pdf

4. Концепція розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1018-2017-%D1%80#n7>

5. Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій: психологічний практикум. Л. М. Карамушка, О.В. Креденцер, К. В. Терещенко, В. І. Лагодзінська, В. М. Івкін, О.С. Ковальчук; за ред. Л. М. Карамушки. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 76 с. URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/56142>

Дубова Лариса,
Харків

МЕХАНІЗМИ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ МОДЕРНІЗАЦІЄЮ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ МЕДИЧНИХ КАДРІВ У КОНТЕКСТІ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ

Автор зазначає, що посилення ролі сімейного лікаря пов'язане з необхідністю реконструкції системи освіти, створення системи стимулів для сімейних лікарів постійно вдосконалювати свої компетенції, забезпечувати професійну та фінансову привабливість практики первинної медико-санітарної допомоги.

Автор підкреслює, що скасування освітніх схем, які застосовувалися багато років тому, і відсутність широкої взаємодії з міжнародними науковими спільнотами, може становити серйозну перешкоду для модернізації освітнього процесу медичних кадрів.



Ключові слова: освітні процеси, механізми публічного управління, медичні кадри, цифрова трансформація, охорона здоров'я.

Зміна моделі фінансування на рівні первинної медичної допомоги є відносно простим рішенням, яке необхідно реалізувати, пов'язане з низкою можливих переваг, а саме стимулювання внутрішньої конкуренції, підвищення якості послуг та суворий контроль витрат. Більш складним завданням є реальне посилення системної ролі первинної медичної допомоги. Ця складність є наслідком декількох загроз і бар'єрів. По-перше, посилення ролі сімейного лікаря пов'язане з необхідністю реконструкції системи освіти, створення системи стимулів для сімейних лікарів постійно вдосконалювати свої компетенції, забезпечувати професійну та фінансову привабливість практики первинної медико-санітарної допомоги. По-друге, необхідно систематично та інтенсивно підтримувати сектор первинної медико-санітарної допомоги з метою усунення переважаючих звичок серед медичних фахівців, а також пацієнтів, які використовують для сприйняття цього сектора лікування в умовах неповноцінності. Обидві згадані питання залишаються в тісному зв'язку один з одним. Хоча системна потреба призведе до збільшення навантаження на сектор первинної медико-санітарної допомоги, відсутність добре підготовленого персоналу фахівців сімейної медицини може стати ефективним бар'єром у цьому відношенні [1; 2].

Іншою можливою проблемою є належне формування фінансових відносин між сектором первинної медичної допомоги та вищим рівнем охорони здоров'я. Здійснення фінансової відповідальності лікарів первинної медико-санітарної допомоги за послуги, що надаються на підставі їх направлення, може призвести до необґрунтованого обмеження доступу до діагностичних та спеціалізованих послуг. Це обмеження в тій чи іншій мірі очікується і є необхідним для усунення надмірного попиту, однак це не може розглядатися як перешкода для задоволення медичних потреб лише при забезпеченні адекватного рівня компетентності та самовіддачі сімейних лікарів. У свою чергу, обмеження ролі відповідальності сімейного лікаря може призвести до перенесення витрат на інші сектори охорони здоров'я, які згодом можуть виявити передбачувану економію внаслідок зміни формули фінансування, і тому може стати здатністю їх покривати. Також за цих обставин доступність спеціалізованих послуг може бути обмеженою через відсутність системних можливостей для покриття витрат на зростаючий попит [2; 3].

Реалізація пакету гарантованих пільг, зокрема, якщо вона побудована позитивно, вважається важливою та необхідною умовою упорядкування фінансової відповідальності держави у сфері охорони здоров'я, а також регулювання фінансових потоків у системі в цілому. Проте, труднощі у впровадженні таких рішень – це здатність досягти консенсусу щодо кола громадської відповідальності за доступ до послуг. Якщо пакет визначається занадто широко, він піддає систему фінансовому дефіциту та створює ризик того, що держава стане відповідальною, а доступ до послуг буде виключно



віртуальним. За відсутності відповідних потоків фінансування, дефіцит повинен покриватися за рахунок приватних коштів або призводити до продовження часу очікування гарантованих послуг. З іншого боку, ці приватні фонди, що залишаються поза контролем з точки зору раціональності витрат, лише в обмеженій мірі сприяють поліпшенню епідеміологічного стану населення. Насправді це стан справ, з яким Україна досі бореться. У цьому контексті, ліквідація конкретного виду фікції, що діє в сучасних умовах, безумовно, є раціональною дією [2; 4].

У процесі реалізації реформи охорони здоров'я необхідно враховувати труднощі, що виникають внаслідок тривалої практики. Ці практики сильно вписані в системну традицію та в звички її учасників. Ключовим бар'єром для реалізації зазначеного постулату може бути опір зацікавлених груп, які контролюють процедури надання прав на практику професії, які користувалися конкретним фінансовим та престижною вигодою від цього факту. Вони в той же час є достатньо впливовими, щоб мати можливість блокувати зміни, які є несприятливими для їхнього поточного статусу. Скасування освітніх схем, які застосовувалися багато років тому, і відсутність широкої взаємодії з міжнародними науковими спільнотами, може становити серйозну перешкоду для модернізації освітнього процесу медичних кадрів. На відміну від більшості попередніх випадків, головним бар'єром у процесі реалізації цієї частини реформи є менший рівень фінансового характеру, а більше – наслідки психічних факторів [1; 2].

Окремим питанням є інформаційне забезпечення діяльності медичної установи – складний і трудомісткий процес, спрямований на вирішення професійних, організаційних і соціальних завдань. Це, перш за все, формування і структурування інформаційного простору медичного закладу з використанням всієї сукупності інформаційних ресурсів та інформаційних технологій з метою оптимізації діяльності організації.

Як і інформаційний ринок, в якому виділяють три основні сектори: ділової інформації, інформації для фахівців і масової споживчої інформації; інформаційний простір медичного закладу ділиться на три потоки: інформація для пацієнтів (споживча), інформація для співробітників (професійна), інформація для партнерів, страхових компаній, підприємств (ділова).

Інформаційне забезпечення науково-клінічного центру повинно бути направлено на створення і розвиток наступних основних блоків.

1. Інформація про медичний заклад.
2. Нормативно-правова база, яка регламентує медичну діяльність.
3. Медична інформаційна система.
4. Робота в зовнішніх інформаційних системах і порталах.

Основною метою організації інформаційного простору медичної організації є підвищення доступності та якості надання спеціалізованої та кваліфікованої медичної допомоги на основі вдосконалення інформаційного забезпечення її діяльності. При цьому пріоритетами є:

- орієнтованість на пацієнта;



- оптимізація лікувально-діагностичного процесу;
- підвищення інформованості співробітників в професійних і правових аспектах;
- підвищення ефективності діяльності медичної організації [2; 3].

Список використаних джерел

1. Данилевич Ю. О., Наумова Л. В., Мілевська-Вовчук Л. С. Роль інформаційно- комунікативних технологій у навчальному процесі. Медична освіта. 2021. № 1. С. 83–88.
2. Карлаш В. В. Державне регулювання реформуванням системи охорони здоров'я України. Інвестиції: практика та досвід. 2019. № 15. С. 121–124.
3. Саєнко М. С., Мохоць Г. Ю. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у майбутній професійній діяльності в процесі вивчення медичної інформатики. Імідж сучасного педагога. 2018. № 3(180). С. 18–21.
4. Самофалов Д. О. Упровадження електронної системи охорони здоров'я як складник публічного управління охороною здоров'я: світовий досвід. Державне управління та місцеве самоврядування. 2020. № 1 (44). С. 92–99.

Єрмошкіна Антоніна,
Суми

РОЛЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ТА ПІДВИЩЕННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ ПЕДАГОГІВ

У статті розглядається роль керівника закладу освіти у формуванні та підвищенні професійної мотивації педагогів. Проаналізовано основні управлінські підходи, стилі керівництва та методи стимулювання професійного розвитку педагогів. Наголошено про забезпечення умов для професійного зростання та визнання досягнень педагогів сприяють підвищенню їхньої мотивації до педагогічної діяльності, адже ефективно керівництво є важливою умовою розвитку якісної освіти та професійного вдосконалення педагогічного колективу.

Ключові слова: керівник закладу освіти, професійна мотивація, педагогічний колектив, управлінська діяльність, педагог, професійний розвиток, мотивація діяльності, заклад освіти.

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування системи освіти особливого значення набуває проблема підвищення якості освітнього процесу, що безпосередньо залежить від рівня професійної мотивації педагогічних працівників. Мотивований педагог є ключовою фігурою у забезпеченні ефективного навчання та виховання здобувачів освіти, оскільки саме його професійна активність, ініціативність і прагнення до саморозвитку визначають результативність освітньої діяльності.



Важливу роль у формуванні та підтримці професійної мотивації педагогів відіграє керівник закладу освіти. Саме директор створює умови для професійного зростання педагогічного колективу, визначає стратегічні напрями розвитку закладу, формує сприятливий психологічний клімат та впроваджує ефективні управлінські підходи. Від його стилю керівництва значною мірою залежить рівень задоволеності педагогів своєю працею та їхня готовність до інноваційної діяльності.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку ефективних механізмів управління, спрямованих на підвищення професійної мотивації педагогів у закладах освіти. У цьому контексті особливого значення набуває аналіз ролі керівника як лідера, організатора та мотиватора педагогічного колективу, що забезпечує розвиток якісної, сучасної та конкуренто спроможної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Стан наукової розробленості проблеми мотивації педагогічного колективу свідчить про те, що ця проблема надзвичайно актуальна в сучасних умовах. Теоретичні та прикладні аспекти мотивації знайшли відображення в наукових публікаціях О.Є. Кузьміна [6], М. О.Бесєдіна [2], В. В. Стадника [7] та багатьох інших вчених.

До напрямків, що досліджуються найінтенсивніше, можна віднести вивчення різноманітних аспектів мотивації в педагогічному колективі у працях Л. Карамушки [4]), розробку моделей і визначення показників ефективної педагогічної діяльності висвітлював Г.Дмитренко [3]. Проте, в цілому, проблема мотивації педагогічного колективу розроблена недостатньо.

Мета статті – охарактеризувати роль керівника закладу освіти у формуванні та підвищенні професійної мотивації педагогів.

Виклад основного матеріалу. Мотивація педагогічного колективу визначається як готовність педагогів докладати максимальних зусиль для досягнення поставлених цілей, що зумовлюється можливістю задоволення через ці зусилля їхніх індивідуальних потреб. У структурі цього поняття ключовими є три взаємопов'язані складові: докладені зусилля, організаційні цілі та особистісні потреби працівників.

Важливо підкреслити, що ефективна мотивація педагогів передбачає одночасне досягнення двох результатів: задоволення індивідуальних потреб працівника та реалізацію цілей освітньої організації. Лише за умови гармонійного поєднання цих аспектів можлива стійка професійна активність педагогічного колективу.

У науковій літературі О. Є. Кузьмін розглядає мотивування як вид управлінської діяльності, що забезпечує процес спонукання як себе, так і інших працівників до дій, спрямованих на досягнення особистих і організаційних цілей. Подібної думки дотримується М. О. Бесєдін, який визначає мотивацію як діяльність, спрямовану на активізацію праці людей з метою підвищення її ефективності. Водночас В. В. Стадник трактує мотивацію як управлінський процес, що полягає у виявленні мотивів і створенні стимулів для досягнення бажаних результатів діяльності.



Узагальнюючи різні підходи, можна стверджувати, що мотивація педагогічного колективу є рушійною силою професійної діяльності, яка ґрунтується на задоволенні потреб і спонукає педагогів до максимально ефективної праці для досягнення як особистих, так і організаційних цілей. При цьому до основних завдань мотивації відносять формування усвідомлення її значення у професійній діяльності, розвиток навичок ефективної комунікації та впровадження сучасних демократичних підходів до управління персоналом.

Необхідно також враховувати, що мотив як внутрішній чинник поведінки людини відрізняється від мотивації як процесу стимулювання діяльності. Мотив відображає стійку внутрішню потребу або причину дій особистості, тоді як мотивація є цілеспрямованим процесом активізації цієї діяльності через систему зовнішніх і внутрішніх стимулів.

Загалом процес мотивації охоплює кілька послідовних етапів: виникнення потреб, пошук шляхів їх задоволення, вибір відповідної стратегії дій та отримання результату у вигляді матеріального або морального задоволення. У педагогічній діяльності рівень мотивації визначається такими показниками, як переконаність, відданість і здатність до професійної трансформації, що відображають глибину залученості педагога в освітній процес та його готовність до розвитку.

Відданість професії є найвищим рівнем мотивації, що формується на основі усвідомлення значущості педагогічної діяльності та можливості бачити результати власної праці. Вона не виникає стихійно, а потребує цілеспрямованого впливу з боку керівника, який має створювати умови для професійної реалізації педагогів, підтримувати їхню ініціативність та забезпечувати відчуття значущості їхнього внеску в розвиток закладу освіти.

Керівник закладу освіти має забезпечувати активізацію педагогічного колективу для досягнення визначених організаційних цілей, одночасно враховуючи та задовольняючи базові потреби працівників, що становлять основу мотиваційного процесу. У процесі планування та організації діяльності він визначає конкретні завдання, розподіляє відповідальність між працівниками та окреслює способи їх виконання. Раціонально прийняті управлінські рішення дають змогу узгодити дії підлеглих і максимально ефективно використати їхній професійний потенціал.

Важливим чинником формування мотивації виступають інтереси, які виникають на основі усвідомлення людиною цінності певних явищ, предметів чи діяльності. Вони можуть мати індивідуальний, груповий або колективний характер і проявляються у спрямованості особистості на задоволення нових матеріальних і духовних потреб. Саме інтереси значною мірою визначають мотиви поведінки людини, а система стимулів зазвичай базується на поєднанні кількох провідних мотивів, серед яких один або декілька відіграють вирішальну роль.

Формування та підтримка мотивації є складним і багатогранним процесом, оскільки ефективність стимулів залежить від індивідуальних



особливостей працівників, характеру завдань та конкретних умов діяльності. Водночас можна виокремити низку загальних чинників, що впливають на задоволеність працею: умови робочого середовища, чітка система винагород, гарантії безпеки, можливості професійного та кар'єрного розвитку, відчуття причетності до спільної справи, а також змістовність і цікавість виконуваної роботи.

Особливе місце серед стимулюючих чинників займає система винагород за досягнуті результати, яка може включати матеріальне заохочення, премії, подарунки чи інші форми визнання. При цьому важливо, щоб працівник чітко розумів, за які саме результати отримує винагороду, а сам процес заохочення був своєчасним і справедливим. Дослідження показують, що нерегулярні та несподівані винагороди часто мають сильніший мотиваційний ефект, ніж заплановані та постійні.

Не менш значущим мотиваційним фактором є зміст і умови праці. Одноманітна та рутинна діяльність знижує рівень зацікавленості працівників, тоді як творчі та складні завдання стимулюють професійний розвиток і самореалізацію. Саме тому важливо забезпечувати оновлення змісту роботи та створювати умови, що відповідають фізіологічним, соціальним і духовним потребам педагогів.

Отже, мотивація виступає рушійною силою професійної діяльності, яка спрямовує поведінку людини на досягнення певних цілей і задоволення її потреб. В організаційному контексті вона розглядається як процес управлінського впливу, спрямований на активізацію потенціалу працівників задля досягнення цілей закладу освіти та одночасного забезпечення особистісної задоволеності їхньою працею.

Висновки. Отже, професійна мотивація педагогів є одним із ключових чинників ефективного функціонування закладу освіти, оскільки вона безпосередньо впливає на якість освітнього процесу, рівень педагогічної майстерності та готовність учителів до інноваційної діяльності. Мотивований педагог демонструє вищий рівень професійної активності, відповідальності та прагнення до саморозвитку, що сприяє підвищенню результативності освітньої роботи.

Важливу роль у формуванні та підтримці професійної мотивації педагогічних працівників відіграє керівник закладу освіти. Саме від його управлінської компетентності, стилю керівництва та вміння створювати сприятливий психологічний клімат залежить рівень задоволеності педагогів своєю працею. Ефективний керівник забезпечує умови для професійного зростання, підтримує ініціативність, стимулює творчість і визнає досягнення педагогічного колективу.

Таким чином, керівник закладу освіти виступає не лише організатором освітнього процесу, а й важливим мотиватором професійної діяльності педагогів. Його цілеспрямований вплив на розвиток мотиваційної сфери працівників сприяє формуванню згуртованого, ініціативного та професійно



компетентного педагогічного колективу, що є основою успішного розвитку сучасного закладу освіти.

Список використаних джерел

1. Антончук Д. До питання впливу трудової мотивації керівників на економічний розвиток держави // Україна: аспекти праці. 2000. № 8. С. 31–34.
2. Бесєдін М. О. Основи менеджменту: оцінно-ситуаційний підхід : підручник (модульний варіант). Київ : Центр учбової літератури, 2005. 246 с.
3. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент. Цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу : навч. посіб. Київ : ІЗМН, 2006. 140 с.
4. Карамушка Л. М. Психологія управління. Київ : Міленіум, 2003. 344 с.
5. Колот А. М. Мотивація персоналу : підручник. 2-ге вид., без змін. Київ: КНЕУ, 2006. 340 с.
6. Кузьмін О. Є. Теоретичні та практичні засади менеджменту : навч. посіб. Львів : Магнолія Плюс, 2002. 302 с.
7. Стадник В. В. Менеджмент. Київ : Академвидав, 2003. 464 с.

Кожем'якіна Ірина,
Суми

МОЖЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ОСНОВ МАРКЕТИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

У статті зосереджено увагу на проблемі розвитку компетентності з маркетингової діяльності керівників закладів дошкільної освіти, що потребує набуття навичок роботи з пошуку та застосування ефективних маркетингових стратегій й дієвих інструментів їх реалізації, в процесі підвищення кваліфікації у системі післядипломної освіти.

Ключові слова: освітній маркетинг, маркетингова діяльність, стратегії маркетингової діяльності, інструменти маркетингової діяльності.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Проблема запровадження маркетингу у діяльність закладів дошкільної освіти наразі набула визначної актуальності, за причини виникнення суттєвої конкуренції на ринку освітніх послуг. Маркетингова діяльність як важлива складова ефективного функціонування закладів дошкільної освіти наразі перебуває у процесі запровадження і потребує значної уваги керівників закладів дошкільної освіти.

Відтак, керівники та педагоги закладів дошкільної освіти мають активно розвивати свої пропозиції щодо надання сучасних та якісних освітніх послуг дітям дошкільного віку та їх батькам. Водночас виникає проблема розвитку компетентності з маркетингової діяльності керівників ЗДО, яка передбачає набуття керівниками закладів дошкільної освіти професійних навичок з



маркетингової діяльності та володіння інструментами сучасного освітнього маркетингу. Ця проблема стала визначною і для організації підвищення кваліфікації керівників ЗДО (завідуючих та методистів) у закладах післядипломної педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні вже існує певний спектр досліджень з маркетингу в освіті. Зокрема, детальний аналіз наукових основ маркетингового управління в освіті здійснила у своєму монографічному дослідженні З. Рябова. Особливості існуючих моделей маркетингу у сфері освіти та сутність маркетингу у сфері освітніх послуг, що полягає у задоволенні освітніх потреб споживачів, досліджували О. Болотна, А. Могилова та ін. Можливості формування маркетингових відносин у сфері освітніх послуг з'ясовували С. Вільчинська, С. Ковальчук та ін.

Сучасні підходи до формування конкурентних маркетингових стратегій освітніх установ та організацій з'ясовувала О. Болотна та ін. Зокрема, застосування інструментів педагогічного маркетингу у професійній діяльності педагога Нової української школи розкрила М. Фарухшина.

Проте питання розвитку професійної компетентності керівників закладів дошкільної освіти з задіявання стратегій маркетингової діяльності та запровадження інструментів їх реалізації у діяльність закладів дошкільної освіти, що дозволить їм бути конкурентноспроможними на сьогоднішньому ринку освітніх послуг, наразі потребують детального дослідження.

Метою статті є аналіз аспектів розвитку професійної компетентності з маркетингової діяльності керівника закладу дошкільної освіти у процесі підвищення кваліфікації в умовах післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Щоб залишатися на вершині попиту заклади дошкільної освіти мають реагувати на існуючі сьогоднішні зміни в суспільстві та освіті, активно просувати себе на ринку освітніх послуг. А керівники закладів дошкільної освіти активно розвивати свою професійну компетентність з маркетингової діяльності, яка включає в себе знання та вміння пошуку ефективних стратегій та практичні навички оперування інструментами освітнього маркетингу для їх реалізації.

На зазначені потреби у професійному розвитку керівників закладів дошкільної освіти важливим є реагування закладів післядипломної педагогічної освіти, які є осередком неперервного професійного розвитку керівників і педагогів закладів освіти й спрямовують свої зусилля на розвиток їх компетентностей у процесі підвищення кваліфікації. Результатом реагування на зазначені потреби у професійному розвитку керівників закладів дошкільної освіти у Комунальному закладі «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» стало введення тематичного блоку «Маркетинг в освіті» у навчально-тематичні плани курсів підвищення кваліфікації керівників закладів дошкільної освіти (завідувачів та методистів), який спрямовано на розвиток їх професійної компетентності з маркетингової діяльності.



Зазначимо, що серед визначених Професійним стандартом спектру загальних компетентностей керівників закладів дошкільної освіти (громадянська, соціальна, культурна, когнітивна та підприємницька), компетентність із маркетингової діяльності, на нашу думку, доцільно розглядати як складову підприємницької компетентності або як окрему професійну компетентність, яка наразі набуває важливого значення у діяльності керівників закладів дошкільної освіти.

Вважаємо, що розвиток компетентності з маркетингової діяльності керівника закладу дошкільної освіти, насамперед, передбачає розуміння й усвідомлення необхідності запровадження активної маркетингової діяльності в своїй роботі, знань та вмінь аналізу й пошуку освітніх маркетингових стратегій та інструментів їх реалізації.

Аналіз існуючих досліджень [1; 3] та набутий наразі «досвід маркетингової діяльності закладів дошкільної освіти дозволяє визначити ефективними для створення позитивного іміджу закладу та його конкурентоспроможності ряд стратегій» [2, с. 90]. Насамперед, стратегія брендінгу [3, с.17] закладу дошкільної освіти, складовими створення якого можемо визначити:

- унікальність бренду закладу дошкільної освіти, яка може бути представлена запропонованими новітніх, специфічних, унікальних авторських методик розвитку та навчання дітей дошкільного віку, партнерством з іншими закладами освіти та закладами позашкільної освіти, із закладами мистецтва, соціальними структурами, громадськими організаціями, промисловими компаніями та виробництвами, з державними установами тощо;

- позиціювання бренду закладу дошкільної освіти, яке здійснюється через чітке визначення своєї цільової аудиторії, таким чином, щоби залучати саме цих клієнтів (батьків і дітей).

Проведений критичний та порівняльний аналіз наповненого медіа контенту сайтів закладів дошкільної освіти Сумської міської ради дав можливість виявити задіявані інструменти освітнього маркетингу у процесі створення брендів закладів дошкільної освіти за визначеними складовими реалізації стратегії брендінгу: візитівка закладу (емблема, герб, прапор, гімн, девіз тощо); цінності, принципи; головна мета закладу, пріоритетні завдання; пріоритетний напрям освітньої діяльності, профіль діяльності; заклад освіти забезпечує, у закладі чекають, ДНЗ пропонує; екскурсія закладом; інноваційна технологія (методика) розвитку та навчання дошкільників; проекти, конкурси; партнерство; спонсори; фотогалерея, фотовернісаж; наші переваги, особливості роботи; наші традиції; досягнення перемоги успіхи дітей.

Позиціювання брендів закладів дошкільної освіти, які задіють зазначені маркетингові інструменти, вигідно вирізняються і сприяють кращому залученню потенційних клієнтів (батьків і дітей).

Варто наголосити, що бренд – це перше, що бачать потенційні клієнти закладу дошкільної освіти (батьки і діти), це те, що вирізняє заклад



дошкільної освіти від інших, що саме завдяки бренду заклад дошкільної освіти запам'ятовують, тому він має виграшно вирізнятися від брендів, представлених іншими закладами дошкільної освіти. Розуміючи це, вважаємо необхідним для створення ефективного власного бренду закладу детально вивчити бренди конкурентів, тобто інших закладів дошкільної освіти. Насамперед в місті, а також регіоні та країні. Тому на лекційних і практичних заняттях з тематичного блоку «Маркетинг в освіті» курсів підвищення кваліфікації керівників (завідуючих та методистів) закладів дошкільної освіти у СОІППО здійснюється мотивація керівників закладів дошкільної освіти (завідуючих та методистів) до запровадження важливої стратегії маркетингової діяльності закладів дошкільної освіти – брендингу, яка спрямована на усвідомлення того, що маркетинг допомагає не лише донести унікальні особливості закладу дошкільної освіти до потенційних клієнтів (батьків і дітей), а й створити навколо закладу освіти позитивний імідж. Зокрема, практично-дослідна самостійна робота керівників закладів дошкільної освіти з тематичного блоку «Маркетинг в освіті» передбачає здійснення критичного аналізу й оцінки представлених брендів закладів дошкільної освіти міста Суми та області і порівняльного аналізу з власним брендом свого закладу дошкільної освіти.

Керівники закладів дошкільної освіти удосконалюють навички здійснювати критичний та порівняльний аналіз створених закладами дошкільної освіти міста Суми та області брендів та власного бренду закладу дошкільної освіти, як він представлений у медійному просторі (сайти, сторінки facebook та ін.), які інструменти освітнього маркетингу, що створюють бренд закладу, позиціонуються (розміщено фото і опис закладу дошкільної освіти, задекларовано атрибутику закладу (емблема, герб, гімн, девіз), цінності та принципи, соціальні та освітні проєкти садочка, зазначені партнери закладу, досягнення працівників закладу та вихованців тощо). Результати проведеного дослідження доцільно аналізувати за допомоги SWOT-аналізу, як інструменту, який задіюється для стратегічного розвитку закладу освіти.

Важливою і необхідною складовою у створенні іміджу закладу дошкільної освіти в умовах високої конкуренції вважаємо активне запровадження сучасних методів, методик та технологій розвитку й навчання дітей дошкільного віку, які є потужним інструментом у створенні бренду закладів дошкільної освіти. Тому спрямовуємо керівників закладів дошкільної освіти на постійне вивчення ефективних інноваційних методів, методик та технологій активного розвитку та навчання дошкільників та ефективного їх запровадження у роботу з дошкільниками. Для цього пропонуємо різноманітні курси, вебінари, дієві онлайн канали, професійні групи у соціальних мережах, науково-практичні конференції, майстер-класи, педагогічні куфери тощо, які представляє освітянська спільнота, в тому числі і викладачі та методисти Сумського обласного інституту післядипломної освіти.



Практичними результатами такого науково-методичного супроводу керівників закладів дошкільної освіти у процесі післядипломної освіти є постійне урізноманітнення сучасних методів, методик та технологій, які запроваджуються у роботу з дітьми дошкільного віку ЗДО м. Суми. Здійснений аналіз діяльності ЗДО м. Суми (39 закладів) щодо запровадження сучасних методів, методик та технологій дає можливість констатувати, що у їх освітній діяльності активно задіяні такі: здоров'язбережувальні технології, технології сенсорний розвитку в ранньому віці, технології пошуково-дослідницької діяльності дітей; технологія роботи з коректурними таблицями за методикою Н. Гавриш; методика К. Крутій «Використання схем-моделей у лексико-граматичній роботі»; LEGO-технологія, технологія мнемотехніки, технологія роботи з паличками Кюїзенера, психолого-педагогічне проектування, розвивальні ігри Никітіних, технологія саморозвитку М. Монтессорі, технологія роботи з логічними блоками Д'єнєша, технологія інжинірингу; виховання казкою за методикою Л. Фесюкової, нетрадиційні техніки малювання; морально-етичне виховання за системою В. Сухомлинського, методика Софії Русової, елементи системи ТРВЗ, інформаційно-комунікаційні технології, казкотерапія, авторська методика розвивального читання Л. Шелестової, технологія наочного моделювання; технологія сторітелінгу; технологія ТРВЗ; методика навчання читання дітей раннього віку Г. Домана, інтелектуальні ігри І. Барташнікової й О. Барташнікова; педагогічні принципи К. Орфа на заняттях з музичного виховання; граматики фантазії Д. Родарі; технологія формування інформаційно-ігрової творчості; технологія «Чудеса на піску», розвиток творчих здібностей на заняттях з малювання Л. Шульга; технологія фізичного розвитку дітей М. Єфіменка.

Ще однією із ключових маркетингових стратегій в освітній сфері, на думку спеціалістів з маркетингу в освіті, є створення контент-маркетингу [4]. Оскільки потреби у якісних освітніх послугах вимагають серйозного підходу до вибору закладу освіти, батьки потенційних дошкільників прагнуть зібрати якнайбільше інформації, обираючи заклад дошкільної освіти для своїх дітей. Саме тут створений контент відіграє важливу роль. Тому, наразі, в умовах інформатизації суспільства та дистанційної взаємодії у різних сферах життя, надважливо те, як заклад дошкільної освіти представлений у медійному просторі (сайти, сторінки facebook, telegram та instagram канали та ін.).

Відмітимо, що сьогодні всі заклади дошкільної освіти СМР мають створені власні освітні сайти, які активно функціонують і постійно оновлюються. А також активно задіюються такі інструменти створення контент-маркетингу як сторінки facebook, telegram та instagram канали, YouTube канали.

Також вважаємо доцільним створити відеоконтент про заклад дошкільної освіти, інтерв'ю з вихователями, методистом, завідуючою та наявними у закладі спеціалістами (психолог, логопед, медичний працівник та ін.), онлайн відгуки батьків та презентацію освітніх програм, проєктів та



технологій. Усе це допоможе потенційним споживачам освітніх послуг клієнтам (батькам і дітям) краще зрозуміти, як організовано освітній процес у дошкільному закладі та які можливості перед ними відкриваються. Такий відеоконтент ЗДО СМР активно створюють на сторінках facebook та в YouTube каналах. Проте, на сайтах ЗДО такий відеоконтент практично не задіювано.

На онові отриманих результатів дослідження щодо задіювання інструментів створення контент-маркетингу у маркетинговій діяльності ЗДО, формуються практичні завдання для самостійної роботи слухачів курсів підвищення кваліфікації керівників ЗДО (завідуючих та методистів), які передбачають роботу зі створення доцільного контент-маркетингу для підсилення іміджу закладу та його популяризації серед потенційних споживачів освітніх послуг (батьків і дітей).

Проте, детальний аналіз існуючих інструментів результатів реалізації маркетингових стратегій у закладах дошкільної освіти показав необхідність подальшої роботи з розвитку компетентності з маркетингової діяльності керівників закладів дошкільної освіти.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Задіяні аспекти щодо розвитку компетентності з маркетингової діяльності керівників закладів дошкільної освіти у процесі підвищення кваліфікації на базі Сумського обласного інституту післядипломної освіти дозволять керівникам закладів дошкільної освіти ефективно розвивати компетентність з маркетингової діяльності, яка є для них стратегічно важливою.

Перспективи подальших досліджень будуть спрямовані на дослідження вивчення можливостей розширення інструментів маркетингу у роботі керівників закладів дошкільної освіти, що дозволить скорегувати науково-методичний супровід керівників закладів дошкільної освіти у розвитку їх компетентності з маркетингової діяльності в процесі підвищення кваліфікації в умовах післядипломної освіти.

Список використаних джерел

1. Болотна О.В. Особливості маркетингу у сфері освітніх послуг. Конституційні засади розвитку інноваційного суспільства: зб. наук. пр. за матеріалами інтернет-конференції, 25 червня 2021 року. Харків: НДІ ПЗІР НАПрН України, 2021. С. 71–75.

2. Кожем'якіна І.В. Розвиток професійної компетентності з маркетингової діяльності керівника закладу дошкільної освіти у умовах підвищення кваліфікації. Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика: збірник наукових статей / за заг. ред. Л.В. Сєрих. Суми: НІКО, 2025. С. 88–92.

3. Косенко А.В., Жегус О.В., Гусаковська Т.О., Гораль Л.Т. Маркетингова стратегія просування освітніх послуг як засіб формування бренду навчального закладу. Вісник ЛТЕУ. Економічні науки. 2025. № 82. С. 15–21. DOI: <https://doi.org/10.32782/2522-1205-2025-82-02> (дата звернення: 12.05.2026).



4. Руденко Ю. Застосування маркетингових стратегій в дошкільній освіті. Публічне управління та адміністрування. Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. 2022. № 1(2). С. 68–71.

Куриш Наталія,
Чернівці

ПІДПРИЄМНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНІ ПОГЛЯДИ ТА ПРАКТИЧНІ ІНСТРУМЕНТИ

У статті визначено актуальність формування підприємницької компетентності керівників закладів освіти, як важливої складової їх фахової майстерності та професійності лідерів Нової української школи. Автором проаналізовано визначення «компетентність» та «підприємницька компетентність», їх роль у професійній діяльності менеджерів закладів освіти. Презентовано практичні аспекти використання чотирьох ключових блоків інструментів підприємницької компетентності в діяльності керівників закладів освіти в умовах сучасних викликів та реформ.

Ключові слова: компетентність, підприємницька компетентність, Нова українська школа, інструменти підприємницької компетентності.

Модернізаційні реформи, що відбуваються у системі загальної середньої освіти України, та процеси децентралізації висувають нові вимоги до керівника нової генерації – здатного швидко і гнучко підходити до вирішення проблемних ситуацій, не боятися ризикувати, вміти стратегічно мислити й безперервно забезпечувати власний розвиток менеджерських навичок. Змінюються і ролі директора школи, який переходить від виключно адміністратора та виконавця нормативних інструкцій до ролі автономного менеджера, лідера та стратега. Основним орієнтиром формування сучасного освітнього менеджера є Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти» у якому окреслено 5 трудових функцій, 5 загальних й 14 професійних компетентностей [4].

Термін «компетентність» сьогодні активно вживаний у науково-педагогічній літературі та в законодавчій базі освітньої галузі. У Законі України «Про освіту» (стаття 1) дається визначення поняттю. «Компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [3]. На симпозіумі «Ключові компетенції в Європі» компетентність розглядали як «загальну спроможність засновану на знаннях, досвіді, цінностях, схильності, якими володіє людина, що зорієнтовано на «знати як» (savoir faire), а не «знати це» (savoir) [6, с.9].

Таким чином, поняття «компетентність» для керівника закладу освіти можна трактувати як результат безперервного професійного зростання,



здатність реалізовувати набуті знання, вміння й навички в практичній діяльності та різних професійних ситуаціях. Тобто, це особистісна характеристика менеджера закладу освіти, який володіє низкою відповідних набутих компетенцій.

Загальні компетентності керівника закладу (громадянська, соціальна, культурна, когнітивна та підприємницька), які визначаються у Професійному стандарті, фактично є базовими, що допоможуть приймати управлінські рішення в умовах сучасних викликів та реформ. Нетрадиційною для освітян є підприємницька компетентність яка полягає:

- в умінні генерувати нові ідеї, ініціативності, готовності брати відповідальність за власні рішення;
- вмінні організовувати свою діяльність для досягнення цілей;
- усвідомленні етичних цінностей ефективної співпраці;
- готовності до втілення в життя ініційованих ідей;
- прийнятті власних рішень [2].

Дослідженням підприємницької компетентності керівників закладу освіти займалися відомі українські науковці, зокрема: В. О. Бондар, В. В. Гуменюк, Г. В. Єльнікова, Л. М. Карамушка та інші. У своїх працях вони розглядають сучасного директора як менеджера в умовах фінансової й академічної автономії Нової української школи, аналізують процеси формування його готовності до інноваційної та підприємницької діяльності, особливості управління ризиками й розвитку лідерського потенціалу.

«Підприємницька компетентність» визначається у освіті, як здатність до генерування нових ідей, виявлення та розв'язання проблем, ініціативності та підприємливості сприяє становленню особистості педагога-професіонала, що зможе швидко змінюватися та гнучко підходити до прийняття рішень.

Категорію «підприємницька компетентність» вперше вжито у Рекомендаціях Європарламенту і Ради Європи «Ключові компетентності для навчання впродовж життя (Європейські орієнтири)», що прийнято 18 грудня 2006 року та трактується у Європейській довідниковій системі як здатність особистості втілювати ідеї у сферу економічного життя, як інтегрована характеристика, що базується на творчості, креативності, здатності до ризику, інноваційності, а також спроможності планувати та організовувати підприємницьку діяльність [5].

Відповідно, ми пропонуємо керівникам закладів освіти розглядати формування підприємницької компетентності, як дворівневий показник, що включає економічну складову (вміти планувати свою професійну, в тому числі й управлінську діяльність, володіти економічними знаннями та навичками при вирішенні різних управлінських ситуацій, бути фінансово грамотним і вміло планувати бюджет закладу, користуватися фінансовими інструментами, оцінювати наслідки господарської діяльності на навколишнє середовище, раціонально використовувати ресурси та інше) та особистісну складову (вміти оцінювати свої сильні та слабкі сторони, працювати в команді, лідерські якості, гнучко підходити до прийняття рішень, діяти



впевнено, передбачати ризики, ефективно управляти обмеженими ресурсами (матеріальними, людськими, часовими) та створювати додану цінність для здобувачів освіти і громади та інші) [1, с.66].

З огляду на вищезазначене, можна стверджувати, що володіння підприємницькою компетентністю є фундаментальною опорою для керівників закладів освіти як в особистісному, так і в професійному вимірах, оскільки сприяє глибокому усвідомленню етичних цінностей, ефективному управлінню та сталому розвитку закладу.

Практична реалізація цієї компетентності в діяльності сучасного освітнього менеджера базується на використанні чотирьох ключових блоків інструментів. Перший блок – охоплює інструменти фінансового менеджменту та фандрейзингу, що полягають у диверсифікації джерел фінансування в умовах автономії закладу освіти. Практичними інструментами тут виступають:

- грант-менеджмент: написання та супровід проєктів і програм для залучення коштів міжнародних фондів (USAID, UNICEF) з метою оновлення освітнього простору;

- краудфандинг: використання спеціалізованих онлайн-платформ (наприклад, GoFundEd) для залучення коштів на локальні шкільні ініціативи;

- легальний пакет платних послуг: організація додаткових гуртків, курсів чи секцій відповідно до чинного законодавства України.

- Другий блок охоплює інструменти освітнього маркетингу та PR, які спрямовані на формування позитивного іміджу закладу, підвищення його впізнаваності та забезпечення конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг:

- SMM-стратегія: перетворення соціальних мереж школи (Facebook, Instagram) на живі канали прозорої комунікації, демонстрації успіхів та залучення аудиторії;

- брендинг: розробка унікальної візуальної айдентики закладу (логотип, мерч, слоган), що сприяє формуванню корпоративної культури, підсилює почуття приналежності в учнів та виокремлює заклад серед конкурентів;

- позиціонування унікальності: чітке виокремлення профільності закладу (STEM-орієнтація, мовна спеціалізація, мистецький або спортивний напрям тощо);

- події відкритого формату – інструмент прямої взаємодії з потенційними учасниками освітнього процесу: організація днів відкритих дверей, інтерактивних екскурсій для майбутніх першокласників та їхніх батьків.

Третій блок – інструменти мережевої взаємодії (нетворкінг). Заклад освіти не може бути ізольованим у сучасному соціокультурному та економічному просторі. Підприємницька компетентність керівника виявляється у здатності виходити за межі внутрішньошкільного середовища та будувати стійкі партнерські екосистеми через такі інструменти:



- соціальне партнерство: укладання меморандумів із місцевим бізнесом для організації профорієнтаційних хабів, стажувань чи спонсорської підтримки;

- шкільне соціальне підприємництво: створення на базі школи учнівських мініфірм (виготовлення сувенірів, екотоварів), що розвиває підприємливість як у керівника-ментора, так і в учнів;

- міжінституційна співпраця: інтеграція взаємодії із закладами вищої та професійно-технічної освіти, науковими установами, щодо виконання наукових проєктів, використання лабораторної бази установ та реалізації спільних освітніх ініціатив;

- співпраця з органами місцевого самоврядування та громадським сектором – активна участь адміністрації школи у розробці стратегій розвитку територіальної громади, спільне написання проєктів із місцевими громадськими організаціями.

Четвертий блок – інструменти внутрішнього процесного менеджменту. Ефективне зовнішнє позиціонування закладу неможливе без якісної перебудови внутрішніх управлінських процесів. Підприємницький підхід керівника передбачає адаптацію гнучких бізнес-методологій до специфіки освітнього менеджменту через такі інструменти:

- SWOT-аналіз та бізнес-модель Canvas: застосування бізнес-методологій для щорічного аналізу ризиків та стратегічного планування розвитку закладу освіти;

- система мотивації та KPI (ключових показників ефективності) для педагогів: впровадження прозорих інструментів морального та матеріального стимулювання вчителів, які беруть участь в інноваційній та грантовій діяльності, розробляють авторські програми і методичні наробки, готують переможців олімпіад і конкурсів.

- партисипативний бюджет (шкільний бюджет участі): залучення учнівського самоврядування, батьківської спільноти та педагогів до розподілу частини фінансових ресурсів закладу, що сприяє розвитку фінансової грамотності учнів та формує відчуття спільної відповідальності за школу;

- тайм-менеджмент та інструменти автоматизації (CRM, Trello, Google Workspace) – оптимізація щоденної рутинної роботи адміністрації за допомогою цифрових ресурсів та хмарних сервісів, що дозволяє керівнику вивільнити час та сфокусуватися на стратегічних цілях розвитку закладу.

Отже, підприємницька компетентність керівника закладу освіти є не абстрактною теоретичною конструкцією, а життєво необхідним набором практичних управлінських умінь та ставлень. Перехід від пасивного очікування бюджетних призначень до активного використання інструментів маркетингу, фандрейзингу, нетворкінгу та проєктного менеджменту дозволяє директору створити конкурентоспроможний, сучасний заклад у якому буде комфортно працювати педагогам та цікаво навчатися учням. Розвиток цієї компетентності має безперервний процес через поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти керівників.



Список використаних джерел

1. Куриш Н.К. Формування готовності вчителів природничих спеціальностей у системі післядипломної педагогічної освіти до розвитку підприємницької компетентності старшокласників: дис...канд. пед.наук: 13.00.04. Хмельницький, 2020. с. 66.
2. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / упоряд.: Гриневич Л., Елькін О., Калашнікова С. та ін. Львів, 2016. 40 с.
3. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 06.06.2019 №2745-VIII URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 15.05.2026).
4. Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти» (затверджено наказом Мінекономіки України від 17.09.2021 р. № 568-21) URL: https://osvita.ua/doc/files/news/844/84426/Nakaz-568-zatverdzh_standartu_keriv_22_0.pdf (дата звернення 22.05.2026).
5. European Union. Improving Competencies for the 21st Century: an Agenda for European Cooperation on Schools. В Brussels : Commission of the European Communities, 2008. 12 р.
6. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe / Hutmacher Walo // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997.

Липовий Олександр,
Харків

ФОРМУВАННЯ ВІЙСЬКОВО-КАДРОВОЇ ПОЛІТИКИ В СИСТЕМІ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ

Автор зазначає, що, військово-кадрова політика виступає ідеологічним та концептуальним ядром, навколо якого будується вся структура управління воєнною сферою.

Автор підкреслює, що проблема функціональної характеристики реформування військово-кадрової політики в Україні, а також механізмів її реалізації набула особливої теоретичної та практичної значущості у зв'язку зі здійсненням глибокої реформи Збройних Сил України.

Ключові слова: *цифровий публічний маркетинг, державна інформаційна політика, інформаційні ресурси, світовий інформаційний простір.*

Військово-кадрова політика пов'язує стратегічні цілі держави з оперативними потребами воєнної сфери, забезпечуючи перетворення нормативних настанов Міністерства оборони України на щоденну, злагоджену роботу органів військового управління. Все вищезазначене підтверджує актуальність поточного дослідження.

Військово-кадрова політика виступає ідеологічним та концептуальним ядром, навколо якого будується вся структура управління воєнною сферою. Її ключовими специфічними рисами є наступні:



- цілепокладання – встановлює головні пріоритети, зокрема, такі, як гарантоване комплектування військ, підвищення престижу військової служби, інтеграція в євроатлантичний безпековий простір та належний соціальний захист військовослужбовців;

- правове забезпечення – формує нормативну базу, що регламентує правила відбору, просування по службі та звільнення;

- ресурсне забезпечення – є основою процесу планування підготовки, перепідготовки та професійного розвитку особового складу [1; 3].

Питання про класифікацію та систематизацію функцій військово-кадрової політики на сьогоднішній день у літературі залишається практично нерозробленим. Джерел, у яких давався б системний аналіз сучасних функцій військово-кадрової політики, поки майже немає. Ця обставина вказує на особливу актуальність розкриття та наукового обґрунтування цього аспекту досліджуваної проблеми.

Проблема функціональної характеристики реформування військово-кадрової політики в Україні, а також механізмів її реалізації набула особливої теоретичної та практичної значущості у зв'язку зі здійсненням глибокої реформи Збройних Сил України. Зміст функцій обумовлюється об'єктивними закономірностями і зумовлений завданнями, що стоять перед Збройними Силами, специфікою військової служби, особливостями органів військового управління, а також повноваженнями військових посадових осіб [2; 3].

Термін «функція» нерідко використовується досить багатозначно. Наприклад, може йтися не лише про функції військово-кадрової політики як системи загалом, а й про функції її окремих підсистем. У поточному дослідженні мова йде про функції військово-кадрової політики, які різняться за рівнем, тобто є основними, вищими стосовно похідних від них. Можливі різні класифікації. При цьому важливо визначити вихідну основу їхньої мети. Найбільш поширена характеристика функцій об'єкта – за змістом [3; 5].

У зв'язку з кардинальними змінами, що відбулися у суспільстві за останнє десятиліття, затвердженням та розвитком процесів зі скорочення та оптимізації організаційно-штатної структури Збройних Сил, переходу на територіальний принцип управління силами безпеки та оборони, значно змінюються й функції військово-кадрової політики, їх зміст та способи реалізації. Сьогодні життя вимагає повсюдної відмови від застосування командно-вольових та авторитарно-натискних методів в управлінні військовими, дискреційних підходів до складання та реалізації програм кадрового забезпечення Збройних Сил, вирішення будь-яких кадрових питань [1; 2].

Вочевидь, що функції військово-кадрової політики об'єктивно породжуються потребами змін у військовій сфері, у кадровому корпусі Збройних Сил, а також обумовлені повноваженнями та можливостями самих суб'єктів військово-кадрової політики. Їх не можна довільно скасувати, змінити сенс. Всі функції військово-кадрової політики взаємопов'язані, взаємообумовлені, тому лише у їх діалектичній єдності можна зрозуміти весь



той складний механізм, який чинить вирішальний вплив на розвиток військово-кадрового потенціалу.

У найширшому сенсі під функцією прийнято розуміти зовнішній прояв властивостей будь-якого об'єкта у цій системі відносин. Однак якщо функцію розглядати як спосіб активного взаємовідносини речей, при якому зміни одних об'єктів призводять до змін в інших, то будь-яка кінцева безліч функцій, навіть взятих у діалектичній єдності, навряд чи може бути вичерпною.

Звідси випливає, що прагнення розглянути всі можливі функції військово-кадрової політики є справою не тільки складною, а й малопродуктивною – реальне життя виявляється завжди багатшим за представлений набір (перелік) функціональних проявів. Значно важливіше, виділити деякі загальні та специфічні функції військово-кадрової політики, що відрізняють їх від інших соціальних явищ. Тим більше це важливо, оскільки реформування військово-кадрової сфери має безпосередньо торкнутися її функціональної сторони [1; 2].

Таким чином, на підставі наукового аналізу публікацій з проблем, що належать до військово-кадрової політики, а також практичної діяльності військового командування, з точки зору ґносеологічного підходу можна виділити три функції: концептуальну (філософсько-світоглядну, телеологічну), методологічну та прогностичну. Слід при цьому зазначити, що роль функцій військово-кадрової політики у її розвитку полягає в тому, що вони трансформують теоретичні завдання публічного управління у практичні дії, адаптуючи сферу оборони до вимог часу. Функції військово-кадрової політики не є статичними: під впливом бойового досвіду, технологізації та євроатлантичної інтеграції України вони еволюціонують, що забезпечує розвиток усієї кадрової системи [2; 3].

Список використаних джерел

1. Коврига О.С. Процес прийняття управлінських рішень у публічному управлінні. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Державне управління. 2019. Т. № 4. С. 67–72.
2. Носач А.В. Загрози національній безпеці як обов'язкова ознака злочинності, що посягає на державний суверенітет і територіальну цілісність України. Право і суспільство. 2019. № 3. С. 50–56.
3. Пермяков О.Ю., Рябцев В.В., Вернер І.Є. Інформаційні технології в збройній боротьбі: тенденції та перспективи використання. Наука і оборона. 2004. № 2. С. 23–28.

**Луценко Світлана,
Пінчук Діана
Суми**

ТРАНСФОРМАЦІЯ РОЛІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

У статті досліджено особливості трансформації ролі керівника закладу освіти в умовах реформування сучасної освітньої системи України.



Проаналізовано ключові напрями змін у професійній діяльності керівника відповідно до концепції Нової української школи, цифровізації освіти, децентралізації управління та інтеграції України до європейського освітнього простору. Визначено нові ролі керівника закладу освіти: лідера змін, стратегічного менеджера, фасилітатора професійного розвитку педагогів, менеджера освітніх проєктів та ефективного комунікатора. Обґрунтовано необхідність розвитку управлінських компетентностей керівника в умовах інноваційного розвитку освіти.

Ключові слова: керівник закладу освіти, освітній менеджмент, Нова українська школа, освітня реформа, лідерство, цифровізація освіти, управлінська компетентність.

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується масштабними трансформаційними процесами, спрямованими на модернізацію освітньої системи відповідно до європейських стандартів та потреб суспільства знань. Освітня реформа, реалізація концепції Нової української школи, цифровізація освітнього середовища та децентралізація управління освітою суттєво змінюють вимоги до професійної діяльності керівника закладу освіти [1].

У нових умовах керівник закладу освіти вже не може виконувати виключно адміністративно-контрольні функції. Сучасний освітній менеджмент потребує керівника нового типу – лідера, здатного ефективно управляти змінами, забезпечувати стратегічний розвиток закладу освіти, організовувати командну взаємодію та впроваджувати інновації.

У свою чергу, слід зазначити, що особливої актуальності проблема набуває в умовах цифрової трансформації освіти, необхідності організації дистанційного та змішаного навчання, забезпечення психологічної підтримки учасників освітнього процесу та створення безпечного освітнього середовища в умовах сучасних викликів [11].

Проблеми розвитку освітнього менеджменту та трансформації ролі керівника закладу освіти досліджують сучасні українські науковці: Л. Калініна, В. Биков, Н. Морзе, В. Кремень, Л. Карамушка, О. Мармаза, Т. Сорочан та інші.

Наукові праці останніх років акцентують увагу на розвитку лідерських якостей керівника закладу освіти, цифрової компетентності, стратегічного управління та інноваційного менеджменту. Дослідники наголошують, що сучасний керівник має забезпечувати не лише ефективне функціонування закладу освіти, а й створювати умови для професійного розвитку педагогів, формування партнерських взаємин та впровадження сучасних освітніх технологій. У працях сучасних учених значна увага приділяється питанням цифровізації управління освітою, розвитку soft skills керівника та формуванню адаптивного освітнього середовища [5; 6; 12].

В умовах реформування системи освіти відбувається трансформація управлінської парадигми в освіті. Освітня реформа в Україні сприяла переходу від традиційної адміністративної моделі управління до сучасної



моделі освітнього менеджменту, заснованої на принципах партнерства, автономії та інноваційності. У сучасних умовах керівник закладу освіти має виконувати функції стратегічного управлінця, здатного визначати перспективи розвитку закладу освіти, формувати конкурентоспроможне освітнє середовище та забезпечувати якість освітніх послуг [4].

Особливого значення набуває стратегічне планування діяльності закладу освіти, управління людськими ресурсами, створення позитивного іміджу закладу та ефективна взаємодія із громадою. Автономія закладів освіти значно розширює управлінські можливості керівника, але водночас підвищує рівень його відповідальності за результати діяльності [15].

У свою чергу, керівник закладу освіти повинен стати лідером змін. Успішне впровадження освітніх реформ потребує від керівника здатності організовувати інноваційну діяльність педагогічного колективу та мотивувати працівників до професійного розвитку. Лідерство в освіті базується на демократичному стилі управління, розвитку педагогіки партнерства та створенні сприятливого психологічного клімату в колективі. Сучасний керівник має володіти високим рівнем емоційного інтелекту, навичками комунікації, медіації та конфлікт-менеджменту [3; 16].

Відповідно, лідер змін повинен формувати стратегічне бачення розвитку закладу освіти; мотивувати педагогічний колектив до інноваційної діяльності; створювати позитивний психологічний клімат; підтримувати ініціативність і творчість педагогів; забезпечувати ефективну командну взаємодію. Сучасний керівник має бути прикладом професійного розвитку, готовності до самовдосконалення та відкритості до нових підходів у навчанні й управлінні. Керівник має визначати перспективні напрями розвитку школи, враховуючи сучасні освітні тенденції, потреби здобувачів освіти та запити суспільства. Стратегічне бачення допомагає забезпечити узгодженість діяльності всіх учасників освітнього процесу та спрямувати колектив на досягнення спільних цілей.

Разом із тим, лідерство в освіті суттєво відрізняється від традиційного адміністративного управління. Якщо керівник старого типу переважно здійснював контроль і нагляд за виконанням завдань, то сучасний директор виступає організатором командної взаємодії, мотиватором і наставником педагогічного колективу. Основою лідерства є здатність надихати працівників, підтримувати їхню ініціативність та створювати умови для професійної самореалізації. Успішне управління змінами та лідерство в умовах освітніх реформ базується на принципах довіри, партнерства, відкритості, відповідальності та здатності створювати сприятливе освітнє середовище. Відповідно до сучасних підходів, керівник має бути не стільки контролером, скільки організатором командної взаємодії, мотиватором та фасилітатором освітніх процесів [11].

Відповідно, важливою характеристикою сучасного керівника є здатність працювати в умовах невизначеності та швидких змін. Саме тому управлінська діяльність дедалі більше орієнтується на адаптивність, гнучкість



та інноваційність. У сучасній освіті керівник закладу освіти виступає фасилітатором професійного розвитку педагогів. Його завдання полягає у створенні умов для професійного зростання педагогічних працівників, підтримці творчої ініціативи та розвитку командної взаємодії. Керівник має забезпечувати ефективну комунікацію між усіма учасниками освітнього процесу: педагогами, учнями, батьками, органами місцевого самоврядування та громадськістю. Саме комунікативна компетентність визначає здатність керівника ефективно реалізовувати управлінські функції та підтримувати позитивний імідж закладу освіти [7; 13].

Слід зазначити, що одним із найважливіших чинників трансформації ролі керівника є цифровізація освіти. Використання інформаційно-комунікаційних технологій, електронного документообігу, цифрових платформ та систем дистанційного навчання змінює зміст управлінської діяльності. Сучасний керівник повинен володіти цифровою компетентністю, вміти організовувати цифрове освітнє середовище, забезпечувати інформаційну безпеку та ефективно використовувати цифрові ресурси для управління закладом освіти [8]. Цифрова трансформація управління сприяє підвищенню прозорості управлінських процесів, оперативності прийняття рішень та ефективності внутрішньої комунікації. Використання електронних платформ, соціальних мереж, месенджерів, офіційного сайту закладу освіти та систем електронного документообігу дозволяє оперативно інформувати учасників освітнього процесу, організовувати дистанційну взаємодію та забезпечувати прозорість управлінської діяльності [2].

В умовах реформування освіти особливого значення набуває роль керівника закладу освіти як ефективного комунікатора. Сучасна система освіти ґрунтується на принципах педагогіки партнерства, що передбачає активну взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу — педагогами, учнями, батьками, адміністрацією, громадою та соціальними партнерами. У таких умовах ефективна комунікація стає одним із ключових чинників успішного управління закладом освіти та реалізації освітніх реформ. Сучасний керівник закладу освіти виконує роль організатора комунікативного простору, у якому забезпечується відкритість, прозорість та взаєморозуміння між усіма учасниками освітнього процесу. Якщо традиційна модель управління передбачала переважно вертикальну комунікацію та односторонню передачу інформації, то сучасний підхід орієнтований на діалог, співпрацю та партнерські відносини. Це вимагає від керівника високого рівня комунікативної культури, здатності слухати, переконувати, вести переговори та ефективно взаємодіяти з різними соціальними групами.

Доведено, що одним із найважливіших напрямів діяльності керівника як комунікатора є організація ефективної внутрішньої комунікації в педагогічному колективі. Директор має забезпечувати своєчасний обмін інформацією, створювати умови для відкритого обговорення проблем, залучати педагогів до прийняття управлінських рішень та підтримувати атмосферу взаємної довіри. Ефективна внутрішня комунікація сприяє



формуванню згуртованого колективу, підвищенню мотивації педагогів та розвитку корпоративної культури закладу освіти.

Відповідно, особливого значення в умовах реформування освіти набуває комунікація з батьками здобувачів освіти. Концепція педагогіки партнерства передбачає активне залучення батьків до освітнього процесу, спільне вирішення питань розвитку дитини та формування безпечного освітнього середовища. Керівник закладу освіти має забезпечувати відкритий діалог із батьківською громадою, організовувати консультації, батьківські зустрічі, громадські обговорення та інші форми співпраці. Важливо, щоб батьки відчували себе не сторонніми спостерігачами, а повноправними партнерами у процесі навчання й виховання дітей [4].

Не менш важливим є розвиток зовнішньої комунікації закладу освіти. Сучасний директор має активно взаємодіяти з органами місцевого самоврядування, громадськими організаціями, міжнародними фондами, соціальними партнерами та засобами масової інформації. Така співпраця сприяє формуванню позитивного іміджу закладу освіти, залученню додаткових ресурсів та розширенню можливостей для реалізації освітніх проєктів.

Особливого значення набуває комунікативна діяльність керівника в кризових ситуаціях. Сучасні виклики, зокрема пандемія, воєнний стан, дистанційне навчання та психологічні труднощі учасників освітнього процесу, потребують від директора здатності швидко реагувати на зміни, забезпечувати інформаційну підтримку та підтримувати психологічну стабільність колективу. У кризових умовах саме ефективна комунікація допомагає уникати конфліктів, знижувати рівень тривожності та підтримувати згуртованість педагогічного колективу [7].

Важливою складовою діяльності керівника як комунікатора є вміння вирішувати конфліктні ситуації. Освітнє середовище характеризується складною системою міжособистісних взаємин, тому директор має володіти навичками медіації, конструктивного діалогу та ненасильницького спілкування. Ефективне управління конфліктами сприяє підтриманню позитивного психологічного клімату та забезпечує стабільне функціонування закладу освіти. Також, керівник-комунікатор також виконує важливу мотиваційну функцію. Через ефективне спілкування директор здатний формувати позитивне ставлення педагогів до змін, підтримувати професійну мотивацію та сприяти розвитку ініціативності. Уміння надихати колектив, визнавати досягнення працівників та підтримувати атмосферу взаємоповаги є важливими ознаками сучасного освітнього лідерства. [3; 13].

У контексті сучасних освітніх трансформацій особливу роль відіграє цифровий проєктний менеджмент. Керівник закладу освіти має використовувати цифрові інструменти для планування, моніторингу та оцінювання проєктної діяльності. Онлайн-платформи, хмарні сервіси, електронні системи управління та цифрові комунікаційні ресурси дозволяють



підвищити ефективність реалізації освітніх проєктів та забезпечити прозорість управлінських процесів.

Доведено, що сучасні умови функціонування освіти потребують постійного розвитку професійної компетентності керівника закладу освіти. Серед ключових компетентностей сучасного освітнього менеджера науковці виділяють стратегічну; лідерську; цифрову; комунікативну; інноваційну; проєктну; емоційно-етичну. Підвищення кваліфікації керівників закладів освіти має бути орієнтоване на розвиток навичок стратегічного мислення, кризового менеджменту, цифрового лідерства та управління освітніми проєктами [10; 14].

На наш погляд, важливим напрямом професійного розвитку керівників є участь у міжнародних освітніх програмах, тренінгах, професійних спільнотах та проєктах академічної мобільності. Сучасний менеджер освітніх проєктів повинен володіти високим рівнем комунікативної компетентності. Для успішної реалізації проєктів керівник має презентувати ідеї, вести переговори, налагоджувати партнерські зв'язки та залучати додаткові ресурси. Участь закладів освіти у міжнародних освітніх програмах, грантових конкурсах та партнерських ініціативах значною мірою залежить від активності та професійності керівника.

Отже, реформування освіти в Україні зумовлює суттєву трансформацію ролі керівника закладу освіти. Сучасний керівник виступає стратегічним менеджером, лідером змін, фасилітатором професійного розвитку педагогів, ефективним комунікатором та менеджером освітніх проєктів.

Цифровізація освіти, автономія закладів освіти, децентралізація управління та інтеграція до європейського освітнього простору потребують від керівника нових професійних компетентностей і готовності до інноваційної діяльності. Ефективність реформування освіти значною мірою залежить від рівня професійної підготовки та управлінської культури керівників закладів освіти. Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням механізмів розвитку цифрового лідерства та інноваційного управління в системі освіти.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Т. 79. № 5. С. 1–18.
2. Биков В. Ю., Спірін О. М. Цифрове освітнє середовище сучасного закладу освіти. Київ : ІТЗН НАПН України, 2023. 278 с.
3. Василенко Л. М. Емоційний інтелект керівника закладу освіти як чинник ефективного управління. Імідж сучасного педагога. 2023. № 2. С. 25–30.
4. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
5. Калініна Л. М. Освітній менеджмент в умовах цифровізації освіти. Київ: Педагогічна думка, 2021. 248 с.



6. Карамушка Л. М., Толков О. С. Психологія управління закладами освіти в умовах реформування. Київ : Інтерсервіс, 2020. 312 с.
7. Клокар Н. І. Комунікативна компетентність керівника закладу освіти. Післядипломна освіта в Україні. 2021. № 1. С. 44–49.
8. Концепція розвитку цифрових компетентностей. Кабінет Міністрів України, 2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text>
9. Луговий В. І. Управління освітою в умовах суспільних трансформацій. Вища освіта України. 2022. № 1. С. 5–14.
10. Лунячек В. Е. Управління закладом освіти в умовах інноваційного розвитку. Харків : Ранок, 2021. 304 с.
11. Мармаза О. І. Адаптивне управління закладом освіти в умовах змін. Харків : Основа, 2020. 220 с.
12. Морзе Н. В., Вембер В. П. Цифрова компетентність керівника закладу освіти. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2021. № 10. С. 40–52.
13. Олійник В. В. Професійний розвиток керівників закладів освіти в умовах післядипломної освіти. Київ : НАПН України, 2022. 356 с.
14. Рябова З. В. Управлінська компетентність керівника закладу освіти: сучасні підходи. Педагогіка формування творчої особистості. 2024. № 92. С. 115–120.
15. Сисоєва С. О. Освітні реформи в Україні: сучасні виклики та перспективи. Освітологічний дискурс. 2022. № 2. С. 7–19.
16. Сорочан Т. М. Лідерство в системі управління сучасним закладом освіти. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2021. № 3. С. 12–18.



РОЗДІЛ 7

Соціально-психологічний супровід розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах сучасних викликів та невизначеності

Гаврилюк Валерій,
Біла Церква

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ЗДОБУВАЧІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ

Статтю присвячено питанню психологічної підтримки вихованців закладів позашкільної освіти в умовах війни та повоєнного відновлення. Автором зроблено теоретичний аналіз мистецько-оздоровчого впливу на ментальне здоров'я здобувачів позашкільної освіти. Обґрунтовано ефективність використання арттерапевтичних технік, музикотерапії та фольктерапії в освітній і дозвілєвій діяльності гуртків, творчих об'єднань. Розглянуто можливості удосконалення змісту і технологій позашкільної освіти з використанням дієвих практик психологічної підтримки дітей.

Ключові слова: позашкільна освіта, заклади позашкільної освіти, психологічна підтримка, арттерапія, музикотерапія, фольктерапія.

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах збройної агресії росії проти України, суспільних викликів і освітніх трансформацій, пов'язаних з війною, позашкільна освіта з її соціально-педагогічною спрямованістю, мобільністю, варіативністю, орієнтацією на запити здобувачів освіти та громад виконує надважливі функції з навчання, виховання, розвитку і соціалізації юного покоління у процесі улюбленої пізнавальної або творчої діяльності.

Роль та значення закладів позашкільної освіти (ЗПО), їхній виховний і соціально-культурний потенціал в умовах воєнного стану й повоєнного відновлення розкривають праці Івана Беґа, Олени Биковської, Володимира Вербицького, Анни Корнієнко, Олени Литовченко, Валерія Мачуського та інших. Дослідники зазначають, що позашкільна освіта України адаптувалася до війни і працює на саморозвиток: швидко реагує на національні виклики і соціальні запити; модернізує зміст освітніх послуг; упроваджує актуальні освітні практики; розбудовує безпечний освітній простір; здійснює психологічну підтримку учасників освітнього процесу.

Серед основних завдань діяльності ЗПО в освітніх екосистемах територіальних громад виділяємо: забезпечення соціально-педагогічної та психоемоційної підтримки, психологічний супровід і збереження ментального здоров'я, розвиток резильєнтності й соціально-емоційних навичок здобувачів



позашкільної освіти; утвердження української національної ідентичності учасників освітнього процесу; психолого-педагогічний супровід творчо обдарованих дітей, профільне навчання та професійне самовизначення учнівської молоді; інклюзивна освіта, надання освітніх послуг для дітей і дорослих з особливими освітніми потребами [1].

Отже, позашкільна освіта є дієвим засобом підтримки і розвитку людського потенціалу громад з урахуванням їхніх регіональних особливостей. Освітня діяльність ЗПО допомагає зняти емоційну напругу, знизити рівень стресу, навчити оптимальним технікам самовідновлення, підвищити життєстійкість учасників освітнього процесу (вихованців, їхніх батьків і членів родин, педагогів, ветеранів, людей третього віку, мешканців громади).

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах війни значна частина українських дітей і підлітків потребує психологічної та психосоціальної підтримки, оскільки має травматичний досвід, пригнічений настрій, почуття безпорадності й незахищеності, тривожні стани; демонструє емоційні, когнітивні, особистісні й поведінкові розлади, втрату довіри до життя та людей, психосоматичні захворювання, прояви агресивності. Відділом позашкільної освіти Інституту проблем виховання НАПН України у 2025 році було проведено всеукраїнське опитування педагогічних працівників ЗПО (2114 респондентів з 22 областей України і міста Києва) та здобувачів позашкільної освіти (480 респондентів з 9 областей і столиці). З'ясовано, що педагоги-позашкільники фіксують психологічні та емоційні труднощі у 47% вихованців гуртків, але зазначають: «заняття в гуртках і секціях допомагають дітям подолати стрес і тривогу, пов'язані з воєнними діями»; «в умовах викликів воєнного часу заклади позашкільної освіти, зважаючи на специфіку власної діяльності, мають потенціал і вагомий досвід надання психосоціальної підтримки учням та батькам, а також військовим, ветеранам та членам їх сімей»; «під час війни дитині дуже потрібен час для творчості, тоді легше сприймається весь тягар війни». Тому 69,5% респондентів з числа керівників і педпрацівників ЗПО засвідчили, що потенціал позашкільної освіти щодо надання психологічної допомоги й психосоціальної підтримки здобувачам освіти та їхнім батькам є значним, а 72% зазначили, що в їхньому закладі реалізуються програми, проекти, заходи щодо надання психологічної допомоги тим, хто її потребує (психологічні тренінги, ресурсні зустрічі, арттерапевтичні майстерки тощо) [4, с.14-16].

Результати опитування вихованців ЗПО показали, що 73,5% з них потребують психологічної підтримки, оскільки переживають значні труднощі, зумовлені війною: постійна тривога за себе і близьких (67%); повітряні тривоги (58%); невизначеність майбутнього (57%); відключення світла та інтернету (56%); втрата зв'язків із друзями, які переїхали (45%); недостатнє спілкування з однолітками в умовах дистанційного навчання (36%). Проте, на думку учасників опитування, позашкільна освіта є корисною для: соціалізації, пошуку друзів (78%); цікавого дозвілля (71%); підвищення самооцінки,



впевненості у собі (65%); розвитку здібностей, досягнення успіху у творчій діяльності (64%); активного відпочинку, можливості розслабитися та відволіктися від негативу (59%); психологічного відновлення (41,5%) [4, с.25-29].

Під психологічною підтримкою здобувачів позашкільної освіти розуміємо комплексну систему заходів, спрямовану на збереження їхнього ментального здоров'я та емоційної стабільності, зниження рівня стресу, адаптацію й гармонійний розвиток в освітній і дозвілєвій діяльності ЗПО (профілактика психологічного виснаження та деструктивних психічних станів; формування внутрішньої впевненості шляхом створення «ситуацій успіху» у процесі улюбленої пізнавальної або творчої діяльності; орієнтація на власні цінності, добрі і змістовні стосунки з іншими людьми; «слова сили» до дітей, педагогічне навіювання, мобілізація творчої активності тощо).

Освітня діяльність комплексних і профільних ЗПО в умовах воєнного стану передбачає:

- психологічний супровід, який здобувачі позашкільної освіти можуть отримати від практичного психолога закладу (хоча забезпеченість ЗПО практичними психологами є недостатньою і потребує покращення);

- навчання у гуртках, творчих об'єднаннях соціально-реабілітаційного напрямку позашкільної освіти, навчальні програми й освітня діяльність яких орієнтовані на соціальну адаптацію дітей, відновлення психологічного здоров'я та розкриття потенціалу у процесі творчої, комунікативної, лідерської діяльності («Практична психологія», «Соціальна успішність», «Основи психосоціальної підтримки», «Лідерство», «Музикотерапія» тощо);

- упровадження технік психологічної підтримки здобувачів позашкільної освіти в діяльність усіх гуртків, творчих об'єднань ЗПО за основними напрямками позашкільної освіти (за участі керівника гуртка, практичного психолога і соціальних партнерів закладу).

Реалізації завдань психологічної підтримки здобувачів позашкільної освіти, на думку автора, сприяють:

- використання педагогічними працівниками ЗПО широкої палітри арттерапевтичних технік (музикотерапії, ізотерапії, пісочної анімації, тістопластики, паперопластики, танцювальної терапії, вокальної терапії, імаготерапії, перкусії тіла, казкотерапії, маскотерапії, фольктерапії, лялькотерапії, фототерапії);

- упровадження різних форм природотерапії та зоотерапії, що передбачають візуальне спостереження, спілкування і тактильний контакт з природою, тваринами або рослинами (акваріумна терапія, каністерапія, фелінотерапія, іпотерапія, догляд за рослинами, гарденотерапія, споглядання природи);

- залучення здобувачів позашкільної освіти до трудової, фізичної, ігрової терапії шляхом участі у просоціальних активностях, толоках, спортивних заходах;

- суб'єкт-суб'єктна взаємодія, як форма педагогічного співробітництва між керівниками гуртків і здобувачами позашкільної освіти, які об'єднані



творчим діалогом з метою активного саморозвитку і самовираження, виявлення та реалізації їхніх кращих духовних якостей і творчого потенціалу, соціально-емоційної підтримки [1].

Оскільки більше 50 % вихованців ЗПО навчається у гуртках, творчих об'єднаннях художньо-естетичного і мистецького напрямів позашкільної освіти, розглянемо потенціал арттерапії у психологічній підтримці здобувачів освіти. У наш час під арттерапією, в широкому сенсі, розуміють використання різних видів мистецтв з корекційною, лікувальною та розвиваючою метою. Зокрема, педагогічне спрямування арттерапії має неклінічний зміст та розраховане як на потенційно здорових дітей з метою профілактики психологічних проблем, так і здобувачів освіти з особливостями у розвитку з метою психологічного супроводу та допомоги.

Основними причинами результативного використання арттерапії у роботі зі здобувачами позашкільної освіти різних вікових категорій вважаємо:

- творчу діяльність як засіб психічної гармонізації та особистісного розвитку вихованців;
- психологічний комфорт та суб'єкт-суб'єктну взаємодію у процесі спільної мистецької діяльності, що сприяють взаємному прийняттю та розвитку емпатії;
- самовираження та самопізнання, актуалізація у творчості прихованих ідей і станів, соціальних ролей та форм поведінки;
- розвиток соціальних навичок у груповій творчій діяльності, можливість неформального та невербального спілкування;
- ситуації успіху, позитивні емоції від кінцевого творчого продукту та суспільного визнання, що підвищують самооцінку й сприяють зміцненню особистої ідентичності;
- мобільність у виборі оптимальних організаційних форм (групові, індивідуальні заняття), технік психологічного впливу (робота з емоціями та почуттями, мотивацією та цілепокладанням, ціннісно-сміисловою сферою, Я-концепцією тощо), можливість їхньої інтеграції.

Педагогічними умовами результативної психологічної підтримки та мистецько-оздоровчого впливу на вихованців ЗПО засобами арттерапії є:

- створення мистецько-оздоровчого освітнього середовища у гуртках, творчих об'єднаннях художньо-естетичного (образотворчий, декоративно-вжитковий, вокальний, музичний, хореографічний, театральний профілі), мистецького та соціально-реабілітаційного напрямів позашкільної освіти;
- єдність творчої художньо-естетичної діяльності та мистецького терапевтичного впливу в освітньому процесі гуртків;
- активне використання арттерапевтичних практик практичними психологами і керівниками гуртків, упровадження наскрізних навчальних програм з арттерапії в освітню і дозвілєву діяльність;
- педагогіку партнерства, суб'єкт-суб'єктну освітню взаємодію педагогів і вихованців, творчий діалог з метою активного самовираження та



саморозвитку, досягнення духовного катарсису кожного учасника освітнього процесу у мистецькій діяльності;

- професійну підготовку і функціональну готовність педагогів ЗПО до використання арттерапевтичних технологій у роботі з вихованцями різних вікових категорій; розвиток психологічної компетентності керівників гуртків (вміння визначати і враховувати вікові та інші індивідуальні особливості дітей, реалізовувати індивідуальні траєкторії розвитку здобувачів освіти);
- синергію в мистецько-оздоровчій діяльності; співпрацю ЗПО із закладами дошкільної, загальної середньої, професійної та вищої освіти, батьками й родинами вихованців, культурно-мистецькими установами громад.

Дієвою технікою психологічної підтримки та збереження ментального здоров'я здобувачів позашкільної освіти в гуртках ЗПО стала музикотерапія. Музика є унікальним засобом самовираження, спілкування та соціальної інтеграції, що акумулює почуття та емоційні стани людини, а творча реалізація у процесі музичної імпровізації забезпечує духовний катарсис.

Серед широкої палітри рецептивних (пасивних), активних й інтегративних форм музикотерапії в ЗПО виділяємо такі техніки:

- рецептивне сприймання музики та чуттєве усвідомлення звукових образів;
- вокалотерапію (спів);
- музично-рухові ігри та вправи;
- гру на дитячих шумових або музичних інструментах;
- перкусію тіла (колективне чи індивідуальне музикування з використанням власного тіла в якості музичних інструментів: плескання, ляскання, цокання язиком, клацання, тупотіння);
- дихальні та гімнастичні вправи під музику;
- музикомалювання;
- логоритміку;
- рухову релаксацію та злиття з ритмом музики;
- фольктерапію [3].

Фольктерапія – сучасний метод психолого-педагогічної та реабілітаційної роботи, що базується на використанні засобів традиційної народної культури для гармонізації емоційного стану, відновлення психічного здоров'я та виховання особистості. У гуртках, творчих об'єднаннях ЗПО набули поширення такі форми фольктерапії:

- виконання народних (родинно-обрядових, календарно-обрядових, соціально-побутових) і сучасних патріотичних пісень;
- гра на народних музичних інструментах («свищику», дримбі, сопілці, бубоні, рубелі);
- дитячі народні ігри (піджмурки, квачі, «Подояночка», «Вербова дощечка», «Мак», «Зайчик», «Сіра гусонька»);



- ігрові форми дитячого та молодіжного дозвілля (закликання весни, зустріч птахів, різдвяно-новорічні віншування, колядування, щедрювання, вечорниці та «вулиці»);

- традиційні побутові танці («Гречаники», «Карапет», «Баламут»);

- святкування традиційних календарних свят (Різдва, Василя, Йордану, Зелених свят, Івана Купала, Покрови, Катерини, Андрія) з відтворенням народних обрядів і фольклорних творів, що їх супроводжували;

- майстер-класи з традиційних технік декоративно-вжиткового мистецтва (петриківського розпису, вишивки, гончарства, лялькарства, писанкарства, соломоплетіння, витинанки) [2].

Дієвими формами залучення вихованців гуртків художньо-естетичного та мистецького напрямів ЗПО до активних практик фольктерапії вважаємо:

- участь у майстер-класах, воркшопах від майстрів народного пісенного виконавства, побутових танців, декоративно-вжиткового мистецтва;

- комплексне вивчення та відтворення традиційних фольклорних творів (регіональних чи локальних);

- концертна, конкурсна та фестивальна діяльність;

- фольклорно-етнографічні експедиції (збирання фольклорних творів і народної звичаєвості, усної історії);

- історичну реконструкцію календарно-обрядових і родинно-побутових свят та обрядів;

- навчальні або віртуальні екскурсії до об'єктів культурно-історичної спадщини, етнографічних музеїв;

- виховні заходи за участю членів родин дітей («зустрічі поколінь», мистецькі толоки, сімейні концерти й мистецькі виставки) [2].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, позашкільна освіта є невід'ємною складовою системи освіти України, дієвим засобом психологічної підтримки та мистецько-оздоровчого впливу на дітей і учнівську молодь. Використання арттерапевтичних практик в діяльності ЗПО забезпечує: розвиток психологічної життєстійкості; профілактику психологічного виснаження; подолання деструктивних психічних станів війни (тривожності, підвищеної агресії); набуття практичного досвіду використання технік ментального самовідновлення учасників освітнього процесу.

Потребують подальшого теоретичного аналізу та практичного вирішення питання: особистісно-професійного розвитку педагогічних працівників системи позашкільної освіти щодо використання арттерапевтичних технологій; синергії ЗПО, інших закладів освіти, культурно-мистецьких установ громад у реалізації програм психологічної підтримки; удосконалення змісту і технологій позашкільної освіти художньо-естетичного та мистецького напрямів з урахуванням суспільних викликів війни і дієвих практик психологічної підтримки здобувачів освіти.

Список використаних джерел

1. Гаврилюк В. Роль закладів позашкільної освіти в освітніх екосистемах територіальних громад в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення.



Нова українська школа: від теорії до практики: збірник статей IV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Чернівці, 12 лист. 2025 р.) / редкол.: Куриш Н. К., Богачик Т. С., Голєва А. О. Чернівці: КЗ «ІППОЧО», 2025. С.182-191.

2. Гаврилук В. Ю., Гаврилук О. М. Формування національно-культурної ідентичності здобувачів позашкільної освіти засобами фольклорно-етнографічної діяльності. Виклики та перспективи формування зростаючої особистості у повоєнній реальності: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ – Біла Церква, 26 травня 2023 р.) / за ред.: Л. В. Канішевської, К. В. Плівачук; упоряд. В. М. Шахрай. Біла Церква: КНЗ КОР «КОІПОПК», 2023. С. 22-28.

3. Драганчук В. М. Музична психологія і терапія: навчальний посібник. Луцьк: Вид-во Східноєвропейськ. націон. універ. ім. Л. Українки, 2016. 230 с.

4. Інтеграція змісту позашкільної освіти та позаурочної діяльності для безбар'єрного доступу дітей до якісних освітніх послуг. Препринт (аналітичні матеріали центральним органам виконавчої влади України) / А. Е. Бойко, В. В. Вербицький, А. В. Корнієнко, О. В. Литовченко, В. В. Мачуський; за ред. О. В. Литовченко. Київ: Видавництво «Генеза», 2025. 40 с.

Іонова Ірина,
Суми

ЕТИЧНІ ДИЛЕМИ У ВЗАЄМОДІЇ КОНСУЛЬТАНТА І КЛІЄНТА

У статті розглянуто сутність та особливості етичних дилем, що виникають у взаємодії соціального працівника та клієнта. Зауважено на значенні професійної етичної культури як чинника підвищення якості соціальних послуг та запобігання професійному вигоранню. Висвітлено типові суперечності між особистими й професійними цінностями, між інтересами клієнта та суспільства, а також між вимогами установи й реальними потребами людини. Окрему увагу приділено проблемам самовизначення, патерналізму, правдивості, конфіденційності та колегіальності. Визначено, що джерелом етичних дилем є багатофункціональність ролі соціального працівника та конфлікт інтересів, що потребує морального осмислення й творчого підходу до прийняття рішень.

Ключові слова: етична дилема; соціальна робота; професійна етика; самовизначення; патерналізм; конфіденційність; правдивість; колегіальність.

Важливим чинником удосконалення системи соціальних послуг виступає утвердження високих стандартів професійної культури соціальних працівників. Її невід'ємною складовою є етична культура, що відображає моральні вимоги до особистості фахівця та здатність конструктивно розв'язувати складні етичні проблеми у взаємодії з клієнтами. Особливе



місце серед таких проблем займають етичні дилеми, які постають у професійній практиці. Володіння навичками їхнього вирішення становить ключовий елемент професійної етики соціального працівника, адже забезпечує можливість здійснювати морально обґрунтований вибір у складних ситуаціях, підвищувати якість надання соціальних послуг та запобігати явищу професійного вигорання.

Проблематика етики взаємин між соціальним працівником та клієнтом, співвідношення особистих і професійних морально-етичних цінностей, а також причини виникнення й можливі шляхи розв'язання етичних дилем знайшла відображення у наукових публікаціях закордонних та українських дослідників.

Сучасні дослідники та практики наголошують, що роль етики у соціальній роботі концентрується навколо трьох основних груп проблем серед яких: значення базових цінностей для визначення загальної мети, завдань та пріоритетів соціальної роботи; місце й значення етичних стандартів, які окреслюють професійні межі діяльності соціального працівника; процес прийняття рішень, необхідних для розв'язання етичних дилем, що виникають у практичній діяльності.

Саме третій аспект – проблематика етичних дилем – є цікавим для даного дослідження. Дилема – це ситуація, коли особа змушена здійснити вибір між двома чи більше альтернативами, що є взаємовиключними або мають небажані наслідки [6]. Дилема – це момент виникнення критичної чи конфліктної ситуації, коли людина змушена зробити складний вибір між двома можливими діями. Обидва варіанти мають приблизно однакову значущість, проте жоден із них не є повністю прийнятним чи задовільним. Дуже часто дилема є станом, коли людина стикається з необхідністю зробити надзвичайно складний вибір.

Етична дилема в соціальній роботі – це ситуація, коли соціальний працівник, здійснюючи певний вчинок чи ухвалюючи рішення, змушений визначати пріоритети між нормами професійної етики та власними моральними переконаннями (а також суспільними очікуваннями чи вимогами керівництва) [4]. Вона виникає тоді, коли всі можливі альтернативи або варіанти поведінки мають негативні моральні наслідки, а відмежування правильного від неправильного, добра від зла стає надзвичайно складним завданням.

Саме можливість і необхідність робити вибір значною мірою відрізняє сучасні суспільства та соціальні відносини від традиційних. У практиці соціальних працівників США найчастіше виникають суперечності: між їхніми релігійними переконаннями та поглядами клієнтів; між етнокультурними традиціями учасників соціальної взаємодії; між особистими та професійними цінностями фахівця; а також між його баченням законодавчої системи та позиціями інших учасників процесу змін.

Соціальний працівник найчастіше стикається з труднощами, що виникають унаслідок суперечностей між інтересами особистості та



суспільства. Йому доводиться знаходити баланс між: підтримкою самореалізації та самодетермінації клієнта й водночас обмеженням його свободи в межах соціальної відповідальності; між терпимістю чи навіть поблажливістю та необхідністю застосування примусу; між формальними зобов'язаннями перед бюрократичною системою та реальними потребами клієнта; а також між правами дітей і батьків, чоловіка й дружини.

Аналіз етичної дилеми розпочинається з паузи у діях соціального працівника, коли виникає потреба поставити собі запитання: «Що робити?» та «Який варіант обрати?». Подібно до того, як стріла не може летіти в різні боки одночасно, так і рішення має бути єдиним. Психологи зазначають, що переживання ситуації етичної дилеми нагадує процес роздумів над проблемою: ми дистанціюємося від неї, намагаємося розглянути її з різних перспектив і прагнемо охопити цілісну картину, шукаючи відповідь на запитання «У чому полягає суть цієї ситуації?».

У ситуації морального вибору людина зазвичай діє консервативно, адже дилема може вимагати перегляду попередньої практики та визнання її помилковості. Більшість людей схильні користуватися застарілими моделями поведінки або взагалі уникати розгляду дилем. При цьому позиція стороннього спостерігача часто відрізняється від учасника дилеми, який нерідко не усвідомлює її суті й вважає аналіз зайвим. Оскільки суспільство тяжіє до впевнених осіб, а сумніви сприймає як слабкість, люди намагаються уникати стану невпевненості, щоб не отримати негативну оцінку.

На думку М. Соколовської у ситуації етичної дилеми людина призупиняє дію, подібно до того, хто стоїть на роздоріжжі й аналізує можливості. Нейробіологи пояснюють цей стан як конфлікт між емоціями, що підказують один варіант, та мисленням, яке пропонує інший. Найчастіше переважають емоції, адже поведінку визначає «моральна граматика», успадкована від попередніх поколінь. Та навіть за наявності спільних моделей реакцій суспільства, вирішення етичних дилем залишається складним і проблемним процесом [2].

У практиці соціальної роботи часто трапляються ситуації, коли професійні стандарти чи етичний кодекс не дають чіткої відповіді. Через різноманітність думок і підходів соціальний працівник змушений діяти на власний розсуд. Науковці вважають, що джерелом етичних дилем є людяність, яка проявляється у цінностях, мотиваціях та особистих якостях фахівця. Водночас він має виконувати професійні обов'язки, що нерідко суперечать бажанням клієнтів і спричиняють небажані зміни в їхньому житті. Саме так виникають етичні дилеми, коли працівник мусить обирати між суворим дотриманням норм і врахуванням потреб клієнта.

У взаємодії соціального працівника з клієнтом виникають відносини залежності: перший виступає наставником і помічником, другий – потребує підтримки. Їхня спільна мета полягає у вирішенні проблем клієнта та формуванні його здатності брати відповідальність за власне життя. Соціальний працівник діє на перетині юридичних, соціальних і моральних



площин, прагнучи знайти оптимальний вихід зі складних ситуацій. Найчастіше доводиться обирати «менше зло», наслідки якого не завжди можна передбачити. Саме непередбачуваність і відчуття великої відповідальності за клієнтів є найбільш паралізуючим чинником у процесі вирішення етичних дилем.

У «Міжнародній декларації етичних принципів соціальної роботи» [5] окремо окреслено сфери професійної діяльності, що спричиняють появу етичних дилем. Документ був створений як орієнтир для вирішення моральних проблем у практиці соціальної роботи. Основною причиною виникнення дилем він визначає конфлікт інтересів, який може проявлятися:

- між особистими інтересами соціального працівника та клієнта;
- між клієнтом і третіми особами;
- між різними групами клієнтів;
- між групами клієнтів та суспільством;
- між установами та клієнтами;
- між роботодавцем і працівником;
- між різними професійними групами.

За спостереженнями американських дослідників та С. Бенкс та А. Кейт-Лукаса [1], соціальні працівники стикаються з двома типами етичних ситуацій. Перший тип – це вибір між дією, яку визнають доброю, правильною та моральною, і дією, що оцінюється як негативна чи хибна. Такі випадки вирішуються, спираючись на етичні кодекси соціальної роботи та принципи відповідальності, безкорисливості, толерантності, недискримінації й дотримання прав людини. Другий тип – значно складніший: він передбачає вибір між двома альтернативами, які обидві можуть вважатися морально прийнятними, але суперечать одна одній. У цьому випадку йдеться не про протиставлення добра і зла, а про визначення більшого чи меншого добра (або, навпаки, меншого чи більшого зла).

Дослідники часто визначають етичну дилему як внутрішній конфлікт, коли людина змушена обирати між кількома бажаними, але несумісними цілями. Це може бути вибір між діями, спрямованими на суспільні зміни чи допомогу конкретній особі, між захистом прав клієнта чи задоволенням його потреб. У випадках, коли йдеться про вибір між «добром» і «добром», етичний кодекс не дає готових рішень. Тоді соціальний працівник має самостійно обґрунтувати свій вибір, зваживши сильні й слабкі сторони кожної альтернативи, враховуючи обставини та власну систему цінностей.

Досліджуючи етичні дилеми у соціальній роботі науковці Р. Лаврецький та А. Лоза [4] зауважують, що важливим чинником у виникненні та подоланні етичних дилем виступають моральна відповідальність, здатність до самостійних рішень та творчий підхід у діяльності соціального працівника. Фахівець має уважно ставитися до потреб клієнтів і нести відповідальність за власні професійні дії. Чим ширші його повноваження та можливості, тим складнішим стає вибір у нестандартних ситуаціях, що потребують морального осмислення. У таких випадках соціальний працівник повинен



застосовувати нестандартне, креативне мислення, водночас залишаючись у межах суспільно визнаних моральних норм і цінностей.

Етичні дилеми найчастіше виникають у точках перетину інтересів соціального працівника та його клієнтів, а також між групами клієнтів і установами соціального захисту. Їх причиною може бути різниця у соціальних, культурних, релігійних чи політичних поглядах між надавачами та отримувачами послуг. Так, у практиці соціальної роботи США поширеними є конфлікти, що виникають через відмінності у релігійних переконаннях та етнокультурних традиціях між працівниками й клієнтами.

Важливим джерелом етичних дилем є також багатофункціональність ролі соціального працівника. Він одночасно виступає помічником клієнта та представником контролюючих органів, що надають соціальну допомогу. Виконуючи функції державного контролю, працівник має оцінити їхні етичні наслідки та переконатися, що його діяльність не суперечить базовим принципам соціальної роботи. Крім того, поєднання ролей наставника, захисника інтересів клієнта та контролера часто створює напруження між гуманістичними завданнями і вимогами ефективності та раціональності професійної діяльності.

Американська дослідниця М.Крамер [3] запропонувала модель професійної соціалізації соціальних працівників, що пояснює виникнення етичних дилем. Вона складається з чотирьох етапів: опанування навичок, суспільна інтеграція, порушення моральних принципів та розв'язання конфлікту. Спершу новачки соціальні працівники отримують підтримку установи й супервізію, але згодом ця допомога зникає, навантаження зростає, а працівники стикаються з подвійними вимогами: діяти ефективно без належної підтримки. Це призводить до моральних суперечностей і ризику конформізму. Л. Парротт наголошує, що у випадках несправедливих обмежень доступу до послуг соціальні працівники мають їх заперечувати, а не пристосовуватися.

На наступних етапах з'являються подвійні зв'язки: суперечливі очікування з боку установи та клієнтів. Працівники відчують відповідальність за допомогу, але не мають реальних можливостей її надати, що породжує гнів, фрустрацію, почуття вини й безсилля. Клієнти спрямовують своє невдоволення безпосередньо на соціальних працівників, посилюючи їх внутрішню кризу. Завершальна фаза моделі – пошук шляхів розв'язання конфлікту, який здійснюється через різні професійні та особистісні стратегії.

На думку С. Хлебик [6] можна виокремити групу етичних дилем, які неминуче постають у практиці соціальної роботи в будь-якому суспільстві. Для їх подолання, з огляду на професійну відповідальність, соціальний працівник має бути належним чином підготовлений.

Незалежність і маніпулювання. Для соціального працівника, який розглядає незалежність людини як базову цінність, будь-яке управління її поведінкою може виглядати як маніпуляція та суперечити принципам



гуманізму. У випадках, коли проблеми неможливо вирішити без певного впливу чи нав'язування цінностей, виникає етична дилема: як поєднати підтримку клієнта з ризиком обмеження його свободи. Працівник має уникати маніпулювання свідомістю, натомість спрямовувати клієнта на усвідомлення власних цінностей і відповідальність за вибір. Це знижує потенціал зовнішнього впливу та сприяє розвитку здатності людини робити самостійні рішення.

Принцип самовизначення пов'язаний із поняттями негативної та позитивної свободи. Негативна свобода означає право людини діяти відповідно до власних бажань, обмежене лише тоді, коли її дії шкодять іншим (за Дж. Ст. Міллем). Позитивна свобода полягає у розширенні можливостей вибору й реалізується тоді, коли соціальний працівник підтримує самостійність клієнта. Вона допускає певне втручання у життя людини задля її блага.

Патерналізм і самовизначення. Проблема патерналізму в соціальній роботі виникає тоді, коли благополуччя клієнта ставиться вище його свободи вибору. Патерналізм означає втручання у бажання людини чи обмеження її дій задля її ж блага – наприклад, примусове надання послуг або заборона саморуйнівної поведінки. Така практика викликає суперечки щодо меж допустимості: чи має клієнт право на ризиковані дії, чи соціальний працівник повинен захищати його навіть від самого себе.

Сучасна тенденція полягає у зміцненні принципу самовизначення та інформованої згоди. Це перетворює клієнта з пасивного отримувача допомоги на партнера у прийнятті рішень. Соціальний працівник має стимулювати здатність людини самостійно визначати свої цінності й приймати рішення, уникаючи маніпуляцій чи обману. Самовизначення визнається однією з найвищих цінностей, а соціальна робота повинна сприяти розвитку цієї здатності.

Необхідність говорити правду і інтереси клієнта. Дилема правдивості полягає в суперечності між правом клієнта на достовірну інформацію та прагненням соціального працівника захистити його від шкоди. З одного боку, етично неприпустимо приховувати правду чи надавати дезінформацію, адже клієнт має законне право знати про свій стан і благополуччя. З іншого боку, іноді вважається виправданим приховати частину інформації або вдатися до «приховування правди із добрих намірів», особливо коли йдеться про дітей чи тяжкохворих людей.

У сучасній практиці переважає позиція відкритості та інформованої згоди, тоді як допущення обману розглядається як загроза моральним цінностям і професійній етиці. Принцип конфіденційності, що бере початок ще з клятви Гіппократа, підкреслює: соціальний працівник має зберігати таємницю й водночас забезпечувати клієнта правдивою інформацією, уникаючи маніпуляцій.

Конфіденційність і приватний характер повідомлень. Масова комп'ютеризація та доступ до даних через електронні засоби актуалізують



проблему конфіденційності. Хоча професійна етика допускає можливість розкриття певних відомостей, немає єдиної позиції щодо умов, коли це допустимо. Зазвичай мова йде про надзвичайні обставини, що перетворює дилему конфіденційності не лише на етико-ціннісну, а й на юридичну проблему, яка потребує глибшого осмислення.

Принцип конфіденційності охоплює всі аспекти діяльності соціального працівника. Інформація, отримана від клієнта, його оточення чи офіційних джерел, може бути суб'єктивною й завдати шкоди у випадку розголошення. Тому передача будь-яких даних без згоди клієнта або його законного представника є порушенням довіри. Конфіденційність виступає фундаментом професійної соціальної роботи та основою взаємної довіри між клієнтом і фахівцем.

У соціальній роботі конфіденційність визнається ключовою цінністю та професійним принципом. Вона ґрунтується на праві людини на захист приватного життя та необхідності формування довіри між клієнтом і соціальним працівником. Нерозголошення отриманих відомостей є обов'язковою умовою етичної взаємодії.

Етичні кодекси різних країн підкреслюють, що інформація, довірена соціальному працівнику, може використовуватися лише для надання допомоги й не повинна застосовуватися в інших цілях без згоди клієнта. Винятки допускаються лише у випадках серйозної небезпеки для клієнта чи суспільства. Таким чином, конфіденційність забезпечує повагу до гідності клієнта та є основою професійної етики соціальної роботи.

Колегіальність та повідомлення керівництва установи про здійснені колегами неправомірні дії. У соціальній роботі трапляються ситуації, коли працівники свідомо чи вимушено порушують закон або правила установи. Це ставить їхніх колег перед моральним вибором: дотримуватися норм професійної етики чи проявити лояльність і солідарність, ризикуючи власною репутацією та становищем. Такий вибір часто змушує соціальних працівників уникати розголошення правопорушень у професійному середовищі.

Ті, хто отримує інформацію про етично чи юридично сумнівні дії колег, мають ретельно зважувати свої обов'язки перед професією, клієнтами та організацією. Наприклад, у США соціальні працівники вважають неприпустимим повідомляти владі про зловживання, якщо ці дані отримані від дитини, адже це може поставити її під невинуватий ризик.

Закони та благополуччя клієнта. Законодавство не здатне охопити все різноманіття соціального життя, тому іноді інтереси клієнта вступають із ним у суперечність. Дотримання букви закону може завдати шкоди людині, ставлячи соціального працівника перед непростим вибором.

Деякі фахівці вважають допустимим порушення норм задля захисту клієнта, інші ж наполягають на пріоритеті закону. Як і в інших етичних дилемах, універсального рішення тут немає, адже кожна ситуація потребує ретельного зважування наслідків.



Особисті та професійні цінності. Ще одна група етичних дилем у соціальній роботі пов'язана з конфліктом між особистими та професійними цінностями працівника. Він може не поділяти політичні, релігійні чи моральні погляди клієнта, але зобов'язаний виконати свій професійний обов'язок. У таких випадках соціальний працівник має співвіднести відповідальність перед клієнтом, професією, організацією, колегами та самим собою. Етичні кодекси не завжди дають чіткі відповіді, адже містять загальні принципи, які інколи суперечать один одному.

Працівник діє на перетині різних цінностей – юридичних, соціальних, моральних – і часто змушений обирати «найменше зло», не маючи впевненості у наслідках. Непередбачуваність рішень та висока відповідальність за життя і добробут клієнтів ускладнюють процес прийняття рішень. У практиці нерідко виникає вибір між ефективною дією та дотриманням інструкцій, а іноді навіть між законодавчими вимогами й інтересами клієнта, що може спонукати соціальних працівників порушувати правила задля уникнення шкоди людині.

Етичні дилеми у соціальній роботі є невід'ємною складовою професійної практики, що виникають на перетині інтересів клієнта, суспільства та установ. Їх подолання потребує високого рівня моральної відповідальності, здатності до самостійних рішень та креативного мислення. Важливим є дотримання принципів самовизначення, інформованої згоди, правдивості та конфіденційності, які формують основу довіри між клієнтом і соціальним працівником. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку практичних моделей прийняття рішень у складних етичних ситуаціях, аналізі впливу культурних, релігійних та соціальних чинників на виникнення дилем.

Список використаних джерел

1. Banks S. Ethics and values in social work / Sarah Banks. Fourth edition, 2012. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://books.google.com.ua>.
2. Dylematy etyczne pracowników socjalnych / Pod redakcją Marty Sokołowskiej. Warszawa, 2013. 136 s, С. 50–51.
3. Kramer M. Reality Shock: Why Nurses Leave Nursing / Marlene Kramer. St. Luis: C.V. Mosby Co., 1974. 249 p.
4. Лаврецький Р.В., Лоза А.С. Етичні дилеми в соціальній роботі. Молодий вчений № 12 (52) грудень, 2017. С. 81–86.
5. Міжнародна декларація етичних принципів соціальної роботи. Соціальна політика та соціальна робота. 1998. № 4. С. 3–6.
6. Хлебик С. Р. Етика соціальної роботи: навчально методичний посібник. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2023. 221 с.



Чорнобук Лідія,
Борган Тетяна,
Ромни

ФОРМУВАННЯ РЕСУРСНОГО СТАНУ ПЕДАГОГА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ЗМІН ТА НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Автор піднімає питання щодо формування ресурсного стану педагога закладу дошкільної освіти в умовах суспільних змін, воєнного стану та невизначеності. Визначено сутність ресурсного стану педагога як важливої умови професійної ефективності, психологічного благополуччя та емоційної стійкості. Проаналізовано наукові підходи до проблеми професійного стресу, емоційного вигорання та збереження внутрішніх ресурсів педагогічних працівників. Окреслено ефективні засоби формування ресурсного стану, зокрема арттерапевтичні практики, дихальні вправи, техніки релаксації, фізичну активність, професійне спілкування та взаємопідтримку в колективі. Акцентовано увагу на необхідності впровадження тренінгів з емоційної стійкості, психологічних практикумів і заходів з профілактики професійного вигорання педагогів ЗДО.

Ключові слова: *ресурсний стан, педагог закладу дошкільної освіти, емоційна стійкість, професійне вигорання, психологічне благополуччя, стресостійкість, саморегуляція, арттерапія, психологічна підтримка.*

В умовах сьогодення розвиток освіти характеризується стрімкими суспільними змінами, нестабільністю та високим рівнем емоційного напруження. Воєнний стан в Україні, соціальні виклики, постійний інформаційний тиск, зміни в організації освітнього процесу значно впливають на професійну діяльність педагогів закладів дошкільної освіти. У таких умовах особливої актуальності набуває питання формування ресурсного стану педагога-дошкільника як основи його професійної ефективності, психологічного благополуччя та здатності підтримувати дітей.

Всі педагогічні працівники дитячого садочка щоденно працюють в умовах підвищеної відповідальності, адже саме вони створюють атмосферу безпеки, емоційного комфорту та підтримки для дошкільників. Проте неможливо забезпечити психологічний комфорт дитини без внутрішнього ресурсу самого педагога. Складна та непередбачувана ситуація в країні приводить до зростання потреби в збереженні стабільності, як власного психологічного стану вихователя, так і інших учасників освітнього процесу в умовах стресу [4]. Саме тому важливим завданням сучасної освіти є підтримка педагогічних працівників, формування їх стресостійкості, збереження внутрішніх ресурсів, емоційної рівноваги, навичок саморегуляції та здатності ефективно здійснювати освітню діяльність.

Проблему професійного становлення педагога досліджував Іван Бех, який розглядав особистісно орієнтований підхід, духовний та професійний



розвиток педагога та наголошував, що особистість педагога є головним інструментом виховання. На його думку, професійна ефективність педагога залежить не лише від фахових знань, а й від його емоційної культури, моральних цінностей, здатності до співпереживання та гуманної взаємодії з дітьми. Теоретичні засади розвитку особистості та її внутрішніх ресурсів висвітлено у працях Сергій Максименко, який зазначав: «Особистість формується і розвивається у процесі активної діяльності та саморозвитку». Науковець підкреслював значення внутрішнього потенціалу людини, її здатності до саморегуляції, самопідтримки та подолання життєвих труднощів. Вагомий внесок у дослідження психологічного благополуччя педагогів зробила Лариса Карамушка, яка розглядала проблему професійного стресу та емоційного вигорання. Вона зазначала: «Психологічне здоров'я педагога є необхідною умовою його професійної успішності» [1]. Дослідниця акцентувала увагу на важливості психологічної підтримки педагогів, розвитку стресостійкості та створення безпечного освітнього середовища. Питання життєстійкості та внутрішніх ресурсів особистості досліджувала Тетяна Титаренко. У своїх працях вона підкреслювала: «Життєстійкість особистості проявляється у здатності долати труднощі та зберігати внутрішню рівновагу» [6]. Ця думка є особливо актуальною для педагогів, які працюють в умовах невизначеності та постійного психологічного навантаження. Карл Роджерс досліджував особистісне зростання, самоприйняття та психологічну підтримку як умову професійної ефективності. В працях Крістіни Маслач зазначено, що емоційне вигорання виникає тоді, коли людина тривалий час працює в емоційно напружених умовах. Її дослідження доводять необхідність збереження психологічного ресурсу педагогів та впровадження профілактичних заходів щодо емоційного виснаження.

Отже, аналіз наукових праць дає підстави стверджувати, що ресурсний стан педагогічного працівника є важливою умовою його професійної діяльності, психологічного благополуччя та ефективної взаємодії з дітьми. Емоційна стійкість, внутрішня мотивація, здатність до саморегуляції та підтримка професійного середовища сприяють збереженню його професійного ресурсу в умовах сучасних суспільних змін та невизначеності.

Робота педагогічного працівника вимагає постійної психогігієни – вміння долати професійні стреси, розмежовувати роботу й особисте життя, а також займатися саморозвитком та саморегуляцією. [4].

Ресурсний стан педагога – це сукупність внутрішніх сил, емоційної стабільності, психологічної готовності та мотивації, які допомагають ефективно виконувати професійні обов'язки, долати труднощі та зберігати позитивне ставлення до роботи. Ресурсний стан – це і психологічний, і фізичний стан людини, у якому вона: відчуває внутрішню опору, має енергію для дій, здатна справлятися зі стресом, зберігає емоційну стабільність, відчуває безпеку, спокій і мотивацію. Він формується через гармонійне поєднання професійного розвитку, психологічної підтримки, позитивної самооцінки та вміння дбати про власне емоційне здоров'я.



В умовах невизначеності важливого значення набуває розвиток емоційної стійкості педагога. Він має навчитися розпізнавати власні емоції, контролювати рівень тривожності, знаходити способи психологічного відновлення та підтримувати внутрішній баланс. Люди, які вірять у свої сили і можливість змінити ситуацію на краще, зазвичай легше справляються з кризами [3]. Ефективними засобами формування ресурсного стану є арттерапевтичні практики, дихальні вправи, техніки релаксації, творчість, фізична активність, професійне спілкування та взаємопідтримка в колективі.

Ефективними арттерапевтичними практиками для формування ресурсного стану є: малювання емоцій (візуальне вираження своїх почуттів через кольори, форми та символи), мандалотерапія (розфарбовування готових, створення власних мандал, використання кольорів відповідно до настрою), колаж ресурсів (техніка створення колажу з образів, що символізують силу, підтримку, мрії та безпеку), пісочна терапія, музикотерапія, казкотерапія, танцювально-рухова терапія (допомагає зняти тілесне напруження). Творчість дозволяє людині відновити контакт із власними потребами та внутрішніми ресурсами навіть у складних життєвих обставинах. Такі практики доступні, безпечні та можуть використовуватися як у професійній психологічній роботі, так і для самодопомоги.

Дихальні вправи є доступним і дієвим способом формування ресурсного стану. Вони допомагають людині швидко відновлювати емоційну рівновагу, знижувати рівень стресу, підтримувати психічне здоров'я та відновити внутрішній ресурс. Правильне дихання впливає на нервову систему, серцевий ритм, рівень тривожності та загальне самопочуття людини. Результативними є дихальні практики: діафрагмальне дихання, техніка «4–4–4–4» (квадратне дихання), дихання «4–7–8», дихання з візуалізацією (поєднання дихання та уявних образів: під час вдиху являти світло, тепло, спокій, під час видиху уявляти втому, тривогу, негативні емоції, що залишають тіло). Завдяки простоті виконання такі вправи можна використовувати у повсякденному житті, навчанні, роботі та в кризових ситуаціях для підтримки внутрішньої стабільності й гармонії. Регулярне виконання дихальних вправ сприяє формуванню навички саморегуляції та підтриманню психологічної рівноваги. Усвідомлене дихання допомагає активізувати процеси розслаблення та повернути відчуття контролю й безпеки.

Техніки релаксації є важливим засобом відновлення емоційного та фізичного стану людини. Вони допомагають знизити рівень стресу, тривожності та нервового напруження. До найпоширеніших методів релаксації належать дихальні вправи, медитація та м'язове розслаблення. Важливу роль у формуванні стресостійкості відіграє фізична активність. Регулярні прогулянки, спорт або рухливі вправи зміцнюють здоров'я та покращують роботу нервової системи. Фізична активність сприяє виробленню гормонів радості та допомагає організму краще справлятися зі стресом. Поєднання релаксаційних технік, творчості та фізичної активності є



ефективним способом підтримки ресурсного стану та психологічної стійкості людини.

Не менш важливим чинником є створення в закладі дошкільної освіти сприятливого психологічного клімату. Підтримка адміністрації, доброзичливі стосунки між колегами, атмосфера довіри та партнерства сприяють зниженню емоційного виснаження та підвищують професійну мотивацію педагогів. Важливо, щоб вихователь відчував свою значущість, професійну цінність і підтримку в колективі.

Професійне спілкування є важливою складовою ефективної роботи колективу. Воно допомагає працівникам краще розуміти одне одного та координувати спільні дії. Взаємоповага і культура спілкування сприяють створенню позитивної атмосфери в колективі. Важливу роль у професійному середовищі відіграє взаємопідтримка між колегами. Допомога та підтримка у складних ситуаціях підвищують мотивацію працівників і зміцнюють командний дух. Для педагогів професійне спілкування та підтримка колег є важливим ресурсом, який допомагає уникати емоційного вигорання, зберігати психологічну рівновагу та підвищувати ефективність роботи. Завдяки професійному спілкуванню і взаємопідтримці колектив працює більш злагоджено, результативно та створює сприятливе середовище для професійного розвитку педагогів.

Сучасний педагог повинен постійно вдосконалювати власні професійні компетентності, опановувати нові освітні технології та адаптуватися до змін. Проте професійне зростання буде ефективним лише за умови збереження внутрішнього ресурсу та психологічного благополуччя. Саме тому в роботі з педагогами доцільно впроваджувати тренінги з емоційної стійкості, психологічні практикуми, заходи з профілактики професійного вигорання та розвитку навичок самодопомоги.

Ефективними стануть тренінги з педагогами для розвитку емоційної стійкості: «Управління емоціями в стресових ситуаціях» (навчання технікам самоконтролю, емоційної регуляції та подолання тривоги), «Розвиток стресостійкості педагога» (формування навичок адаптації до професійних навантажень і збереження психологічного ресурсу), «Ефективна комунікація та емоційний інтелект» (розвиток уміння розпізнавати власні емоції та конструктивно взаємодіяти з колегами), «Психологічна рівновага та внутрішня опора» (вправи на відновлення емоційної стабільності та впевненості в собі), «Техніки швидкого відновлення ресурсу» (опанування дихальних вправ, методів релаксації та самодопомоги).

Під час проведення психологічних практикумів з педагогами дошкільця відпрацьовуються вправи для стабілізації емоційного стану, способи швидкого зняття напруги, техніки концентрації уваги та контролю емоцій.

Цікавими є групові зустрічі психологічної підтримки, під час яких проходить обговорення труднощів, обмін досвідом і взаємопідтримка.

Важливо виділити заходи з профілактики професійного вигорання: психологічні години та тематичні зустрічі про ознаки та профілактику



емоційного вигорання, тімбілдингові заходи для покращення взаємодії та підтримки в колективі, дні психологічного розвантаження з елементами творчості, музики та релаксації, майстер-класи з тайм-менеджменту та балансу між роботою і відпочинком, руханки та оздоровчі активності для підтримки фізичного та емоційного здоров'я.

Ефективними заходами для розвитку навичок самодопомоги є навчання технікам позитивного мислення та само підтримки, ведення «щоденника емоцій» для усвідомлення власного стану, освоєння практик медитації, вправи на розвиток внутрішньої мотивації та самооцінки, формування навичок відновлення ресурсу через творчість, спілкування та фізичну активність.

Особливої уваги потребує питання збереження мотивації педагога в складних життєвих умовах. Усвідомлення значущості своєї професії, любов до дітей, можливість творчої самореалізації та позитивні результати роботи допомагають вихователю підтримувати внутрішню силу та професійну активність навіть у кризових ситуаціях.

Отже, формування ресурсного стану педагога ЗДО в умовах суспільних змін та невизначеності є важливою умовою забезпечення якісного освітнього процесу. Емоційно стійкий, психологічно врівноважений та професійно мотивований педагогічний працівник здатний не лише ефективно виконувати свої професійні обов'язки, а й створювати для дітей атмосферу підтримки, довіри та безпеки. Саме тому турбота про його психологічне благополуччя має стати одним із пріоритетних напрямів діяльності сучасного закладу дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Карамушка Л. М., Дзюба Т.М. Феномен «здоров'я» як актуальний напрям досліджень в організаційній психології. URL: <https://doi.org/10.31108/2.2019.1.16.2>
2. Кіріченко Тетяна «Психічне здоров'я педагога як умова створення безпечного освітнього середовища» URL: <https://dspace.khadi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/d81f1807-07ac-4fa1-b6c5-113431c3c795/content>
3. Мартинюк О. Фактори збереження резильєнтності особистості у військовий час URL: <https://eprints.zu.edu.ua/43065/1/1.pdf>
4. Пасічніченко А., Ковалевська Н. «Психологічна компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: аутопсихологічний компонент» URL: <http://ir.dspu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/4205/1/%D0%9F%D0%90%D0%A1%D0%86%D0%A7%D0%9D%D0%86%D0%A7%D0%95%D0%9D%D0%9A%D0%9E-200-203.pdf>
5. Тимошко Г.М. Управління формуванням професійного здоров'я педагогів. Проблеми освіти: наук.-метод. зб. Київ, 2015. №83. Ч. 2. С. 102-107
6. Титаренко Т.М., Ларіна Т.О. «Життєстійкість особистості: соціальна необхідність, та безпека» URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9065/1/Zhiznestoykost_lichnosti.pdf



Чумакова Наталя,
Путивль

АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто особливості використання активних методів навчання в освітньому процесі початкової школи як одного з ефективних засобів підвищення навчальної мотивації молодших школярів. Проаналізовано сучасні виклики, що впливають на залученість дітей до навчальної діяльності, зокрема поширення кліпового мислення, цифровізацію освітнього середовища, наслідки дистанційного навчання та психоемоційні труднощі, пов'язані з умовами воєнного часу.

Обґрунтовано необхідність переходу від репродуктивного навчання до діяльнісного підходу відповідно до концепції Нової української школи та визначено, що використання активних методів сприяє підвищенню інтересу до навчання, розвитку самостійності, відповідальності та залученості молодших школярів.

Ключові слова: активні методи навчання, мотивація навчання, молодші школярі, початкова школа, Нова українська школа, діяльнісний підхід, інтерактивне навчання, освітній процес.

Сучасний етап розвитку вітчизняної системи освіти характеризується трансформаційними процесами, пов'язаними з упровадженням реформи Нової української школи (НУШ), переосмисленням ролі вчителя та зміною підходів до організації освітнього процесу. Метою сучасної початкової освіти визначено не лише засвоєння знань, а формування компетентної, самостійної, відповідальної особистості, здатної навчатися впродовж життя, критично мислити, співпрацювати та адаптуватися до змін.

Нагадаємо, що концепція НУШ акцентує увагу на переході від знаннєвої моделі навчання до компетентнісної, у центрі якої перебуває дитина, її індивідуальні потреби, інтереси та можливості. Відповідно змінюється і роль учителя – від транслятора знань до організатора навчального середовища та наставника. Разом із тим сучасна школа функціонує в умовах значних соціальних викликів. Учителі початкових класів дедалі частіше стикаються зі зниженням навчальної мотивації учнів, труднощами концентрації уваги, швидким виснаженням, зменшенням інтересу до традиційних форм роботи.

Дослідники Л. Дубровська, А. Горянська, В. Пісоцький, В. Король зазначають, що причини зниження мотивації до навчальної діяльності, на які слід звернути увагу вчителів, наступні: негативне ставлення учня до вчителя або вчителя до учня; низька особиста значущість предмета, невідповідність навчальних впливів розумовому розвитку учня, низька продуктивність навчальної діяльності; нерозуміння мети навчання; страх перед школою тощо [2, с. 68–70].



Розглянемо й інші чинники зниження навчальної мотивації. По-перше, сучасні діти зростають в умовах інформаційного перенасичення. Велика кількість коротких цифрових повідомлень, відеоконтенту та швидка зміна інформаційних стимулів формують так зване кліпове мислення – особливість сприйняття, за якої дитині складніше довго утримувати увагу на одноманітній діяльності та великих обсягах інформації. По-друге, значний вплив на освітній процес має навчання з використанням дистанційних технологій. Досвід останніх років показав, що тривале навчання «через екран монітору» призвело до зниження соціальної активності дітей, ослаблення навичок комунікації, втрати частини навчальних звичок та збільшення потреби у візуалізації й інтерактивності. Окремим чинником є вплив воєнного стану на психоемоційний стан дітей. Українські школярі, на жаль, мають досвід повітряних тривог, вимушених переїздів, нестабільності, інформаційного навантаження та загальної тривожності дорослого середовища. Це впливає на концентрацію уваги, здатність до саморегуляції та загальний рівень залученості до навчання.

У таких умовах питання підтримки навчальної мотивації набуває особливої актуальності. Саме тому педагогічна практика потребує методів, які дозволяють зробити навчання не лише результативним, а й емоційно значущим для дитини. Одним із найбільш перспективних шляхів розв'язання цієї проблеми є використання активних методів навчання.

Реформа Нової української школи передбачає зміну підходів до організації освітнього процесу та орієнтацію на активну позицію учня. У цьому контексті особливого значення набувають активні методи навчання, які забезпечують залучення дітей до пізнавальної діяльності не як пасивних слухачів, а як безпосередніх учасників процесу здобуття знань [4].

Поняття «активні методи навчання» об'єднує сукупність педагогічних способів організації освітньої діяльності, що стимулюють самостійну розумову та практичну активність учнів. На відміну від традиційної моделі навчання, де домінує пояснення вчителя та відтворення інформації, активні методи передбачають діалог, взаємодію, пошук рішень, обговорення та створення власного освітнього продукту [2; 5].

До активних методів, які найчастіше використовуються в початковій школі, належать: інтерактивні вправи, навчальні ігри, робота в парах і малих групах, дослідницька діяльність, проблемне навчання, метод проєктів, кейс-метод, мозковий штурм, сторітелінг, метод «навчаючи – навчаюсь». Їх застосування повністю відповідає принципам НУШ, серед яких діяльнісний підхід, педагогіка партнерства, орієнтація на потреби дитини та розвиток ключових компетентностей [2; 3].

Важливо зазначити, що активні методи змінюють саму логіку уроку. Якщо традиційна модель відповідає на запитання «що пояснити дитині», то сучасний урок дедалі частіше будується навколо питання «що має зробити дитина, щоб зрозуміти матеріал». Наприклад, під час вивчення природничої теми учні можуть не читати готове визначення явища, а проводити



спостереження, формулювати припущення та робити висновки. На уроках математики замість механічного розв'язування однотипних прикладів можна використовувати проблемні ситуації, математичні квести та практичні завдання. Саме діяльність стає джерелом інтересу та внутрішньої мотивації.

Однією з ключових умов успішного навчання в початковій школі є сформована навчальна мотивація. Саме вона визначає бажання дитини брати участь в освітньому процесі, долати труднощі, проявляти ініціативу та досягати результату. Для молодшого шкільного віку мотивація має особливе значення, адже в цей період закладається ставлення до навчання загалом – як до цінності або як до обов'язку. У психолого-педагогічній літературі мотивацію навчання розглядають як систему внутрішніх і зовнішніх спонукань, що визначають активність дитини у процесі здобуття знань. Для молодших школярів характерним є поступовий перехід від зовнішньої мотивації (схвалення вчителя, оцінка, бажання відповідати очікуванням дорослих) до внутрішньої – інтересу до пізнання, радості від відкриття нового, бажання досягати власних результатів [2; 4].

Сучасний учень значно більше потребує позитивного досвіду успіху, емоційної підтримки та відчуття включеності в діяльність. Саме тому сучасна початкова школа дедалі більше орієнтується не лише на передачу знань, а й на створення середовища, у якому дитина хоче навчатися. Ефективність активних методів навчання пояснюється насамперед тим, що вони враховують вікові особливості молодших школярів. У молодшому шкільному віці провідними залишаються потреби в діяльності, емоційному переживанні, спілкуванні та позитивному підкріпленні. Дитина навчається значно ефективніше тоді, коли бере участь у процесі, а не лише спостерігає за ним.

Активні методи створюють умови для переходу від позиції пасивного виконавця до позиції активного учасника освітнього процесу. Першим важливим механізмом впливу є емоційне залучення. Позитивні емоції посилюють процес запам'ятовування та підвищують інтерес до діяльності. Ігрові ситуації, дослідження, групові форми роботи допомагають дитині пережити навчання як цікаву подію, а не як формальне виконання завдань.

Наприклад, завдання з української мови можна подати не у вигляді звичайної вправи, а як мовне розслідування або пошук помилок у повідомленні казкового героя. Зміст навчання залишається тим самим, однак рівень включення дітей істотно змінюється.

Другим механізмом є відчуття успіху та особистої значущості. Коли учень має можливість висловити власну думку, обрати спосіб виконання завдання або представити результат групі, формується позитивний досвід навчальної діяльності. Це особливо важливо для дітей, які мають труднощі в навчанні або невисоку впевненість у власних можливостях.

У практиці початкової школи ефективними є прийоми: «Мікрофон»; «Закінчи речення»; «Коло ідей»; «Взаємонавчання»; короткі творчі вправи; диференційовані завдання.



Третім чинником є розвиток автономії та відповідальності. Дослідження сучасної педагогіки демонструють, що внутрішня мотивація формується тоді, коли дитина має можливість діяти самостійно, приймати рішення та бачити результати власних зусиль [1; 3]. Вважаємо, що саме активні методи створюють умови для такого досвіду. Наприклад, під час виконання навчального проекту учні можуть самостійно розподіляти ролі, збирати інформацію, оформлювати результати та презентувати їх класу.

Ще одним важливим фактором є соціальна взаємодія. Молодші школярі природно орієнтовані на співпрацю та спілкування. Робота в парах і групах сприяє не лише кращому засвоєнню матеріалу, а й формує відчуття належності до колективу, що позитивно впливає на емоційний комфорт дитини. Особливого значення це набуває в умовах дистанційного навчання та підвищеного рівня тривожності.

Крім того, активні методи допомагають реалізувати один із базових принципів НУШ – навчання через діяльність. Дитина не отримує готові знання, а відкриває їх у процесі взаємодії, дослідження та рефлексії. Саме такий досвід сприяє формуванню стійкого пізнавального інтересу.

Таким чином, активні методи навчання не є лише набором сучасних прийомів. Вони виступають педагогічним інструментом, що дозволяє адаптувати освітній процес до потреб сучасних дітей, підтримувати їхню мотивацію та створювати умови для успішного навчання. Використання інтерактивних вправ, навчальних ігор, групових форм роботи, дослідницьких і проектних методів сприяє розвитку в учнів початкових класів відповідальності, комунікативності, самостійності та позитивного ставлення до навчання.

Список використаних джерел

1. Гула Л.В. Методи активізації навчання у ЗВО: сучасні тренди. Теорія і методика професійної освіти. 2022. №54. С.133–136.
2. Дубровська Л. О., Горянська А. М., Пісоцький В. П., Король В. С. Формування мотивації до навчання в учнів початкової школи засобами нетрадиційних форм уроків. Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). 2025. №1. С. 64–73. URL: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2025-PP-1-64-73>
3. Конопляник Л. М. Впровадження інтерактивних методів навчання як шлях до демократизації освітнього процесу. Педагогічна Академія: наукові записки, 2024. №10. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13729641>
4. Концепція «Нова українська школа». URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Психологічна діагностика мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства: монографія / Н. В. Пророк, Л. Н. Кондратенко, Л. М. Манилова та ін.; за ред. Н.В. Пророк. Київ: Вид. дім «Слово». 2020. 131 с.



РОЗДІЛ 8

Компетентнісний підхід у НУШ: креативність, практичні вміння, навчання впродовж життя

Базуріна Тетяна,
Глухів

СТОРИТЕЛІНГ ТА ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Автор розглядає сторітелінг та візуалізацію як ефективні засоби формування креативного мислення учнів закладів загальної середньої освіти у процесі вивчення творів українських письменників, акцентує увагу на тому, як трансформація літературного матеріалу в нові форми сприяє розвитку ключових компетентностей здобувачів освіти.

Ключові слова: сторітелінг, візуалізація, українська література, виховання, креативне мислення, творчість, НУШ.

Сучасна освіта, потребує нових підходів до організації освітнього процесу, що забезпечують формування компетентної, творчої, активної особистості. Концепція Нової української школи визначає серед наскрізних умінь учнів креативність, вміння висловлювати власну думку, працювати з інформацією та створювати нові ідеї [3]. Особливе місце у цьому процесі належить урокам української літератури, які мають значний потенціал для розвитку емоційного інтелекту, творчої уяви та ціннісних орієнтирів школярів.

Одними з ефективних інструментів розвитку креативного мислення є сторітелінг та візуалізація. Вони активізують пізнавальну діяльність учнів, роблять освітній процес емоційно насиченим, сприяють формуванню і розвитку стійкого інтересу до читання та творчого самовираження школярів [4]. Сторітелінг дає змогу не лише слухати чи читати історії, а й створювати власні. Візуалізація сприяє глибшому розумінню образів, композиції, емоційного стану персонажів. Поєднання цих інструментів активізує уяву школярів, розвиває емоційний інтелект та навички комунікації.

Проблему розвитку креативного мислення досліджували Дж. Гілфорд, Е. Торренс, О. Савченко, Н. Морзе, С. Сисоєва та інші науковці. Питання компетентнісного навчання в умовах НУШ висвітлено у працях О. Пометун, І. Беха, В. Кременя. Деякі науковці наголошували, що історія є одним із найефективніших способів передачі знань та емоційного впливу на слухача. А ще дослідники доводять, що візуальні образи сприяють кращому засвоєнню інформації, розвитку асоціативного та образного мислення. У контексті викладання української літератури сторітелінг і візуалізація особливо актуальні, адже художній твір сам по собі є носієм образності, емоційності та життєвих історій.



Розвиток креативності на уроках української літератури в 5-6 класах закладів загальної середньої освіти радимо будувати за двома напрямками: створення власної творчої історії та графічне моделювання знань.

Сторітелінг (англ. storytelling – розповідання історій) – це спосіб передачі інформації через історію, що викликає емоційний відгук і залучає учнів до активного сприйняття матеріалу [6]. На уроках української літератури ця технологія допомагає не лише аналізувати художній текст, а й створювати власні творчі продукти.

Надзвичайно важливо формувати та розвивати інтерес до читання учасників освітнього процесу через емоційне занурення у художній текст. Наприклад, під час вивчення творів Всеволода Нестайка радимо запропонувати учням створити продовження історії від імені одного з героїв або уявити альтернативний фінал твору. Цікавими є завдання: створити невелику історію «Якби Ява і Павлуша навчалися у моїй школі»; скласти коротку розповідь «Один день із життя Яви або Павлуші»; придумати сучасну версію пригод героїв бо колективне продовження історії. Така діяльність викликає емоційне залучення й активізує фантазію школярів. Приклади самостійної творчої роботи: записати аудіорозповідь пригод, створити комікс/постер за епізодом твору або відеопродукт до всього твору.

Під час вивчення казок або легенд у 5 класі ефективною є вправа «Живий мікрофон», коли учні від імені героя пояснюють свої вчинки. Це формує навички аргументації та емпатії – дві ключові складові емоційного інтелекту, які необхідні для успішного спілкування та ефективної комунікації здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти. При вивченні казки Івана Франка «Фарбований Лис» пропонуємо учням створити «Щоденник Лиса Микити», де події описуються від першої особи з акцентом на почуття героя (усна розповідь) та зобразити графічно (ілюстрація/комікс/постер тощо). Поступово сторітелінг можна ускладнювати створенням подкастів, буктрейлерів, мінікоміксів, інтерв'ю з літературним героєм, літературних блогів. Як приклад: після опрацювання твору Івана Франка «Захар Беркут» учні можуть створити відеоісторію «Лідер громади очима сучасного підлітка».

Сторітелінг можна використовувати під час вивчення історичних творів. Наприклад, аналізуючи повість Андрія Чайковського «За сестрою», учні створюють «Щоденник Павлуся», описуючи події від першої особи. Це сприяє глибшому розумінню внутрішнього світу персонажа.

Вивчення творів українських письменників на уроках української літератури є надзвичайно ефективним інструментом для формування та розвитку креативного мислення учнів закладів загальної середньої освіти. Художні твори українських письменників, з їх багатством тем і жанрів, відтворюють багатогранні аспекти людського буття, суспільних відносин, моральних дилем, що дозволяє учням не лише співпереживати героям, а й краще засвоювати інформацію, розвивати асоціативне та образне мислення.

Зважаючи на педагогічний досвід роботи, вважаємо, що досягти значних результатів у формуванні та розвитку креативного мислення,



творчості здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти можна шляхом комплексного підходу, поєднанням традиційних методів викладання з сучасними інноваційними технологіями.

Українська література багата на твори, що закликають до гуманного ставлення до людини і природи. Під час вивчення повісті «Захар Беркут» Івана Франка ми не лише аналізуємо героїчне минуле тухольців, а й «оживляємо» його через сторітелінг, переказуючи події від імені самої природи – Карпатських гір чи річки Стрий, та візуалізуємо оборонні стратегії громади за допомогою інтерактивних мап, що перетворює класичний текст на живий досвід солідарності та екологічної свідомості.

На уроках української літератури ми не тільки говоримо про гуманізм героїв повісті «Захар Беркут» Івана Франка, а й візуалізуємо велич образів Тухольщини через створення ментальних карт, сторібордів (розкадровок) ключових сцен або колажів, де природні стихії виступають повноцінними учасниками боротьби за свободу; застосовуємо сторітелінг для створення альтернативних історій від імені персонажів (наприклад, Максима чи Мирослави), що вчить учнів співпереживати, глибоко розуміти внутрішній світ людини та її нерозривний зв'язок із рідною землею.

Вивчення художньої літератури має спонукати здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти до активних дій. Після аналізу творів екологічного спрямування учні можуть не лише обговорювати проблематику в класі, а й ініціювати реальні зміни: наприклад, створити візуальний сторітелінг-проект «Захисти ліси Глухівщини» (серію плакатів чи відеороликів проти вирубки лісів); після знайомства з поезією Ліни Костенко – організувати шкільну акцію з висаджування дерев або сортування сміття.

Окрім традиційних методів, радимо активно використовувати інтерактивні та інноваційні технології, які роблять процес розвитку емоційного інтелекту, творчої уяви та ціннісних орієнтирів учнів закладів загальної середньої освіти більш цікавим та ефективним.

Дуже цікавою, пізнавальною є проєктна діяльність, яка синтезує в собі літературний аналіз та сучасні технології. Створюючи цифрові комікси, буктрейлери (короткі відеоролики про книгу) чи віртуальні екскурсії еко-стежками Глухівщини, учні перетворюються з пасивних читачів на активних творців контенту. Це не лише поглиблює розуміння класики, а й розвиває навички командної роботи, медіаграмотності та нестандартного розв'язання завдань.

Проектну діяльність радимо спрямовувати на створення учнівських альтернативних історій. Коли діти візуалізують класичний сюжет у форматі сучасних соціальних мереж персонажів або малюють карту «місць сили» героїв, вони навчаються мислити критично, емпатично та креативно, пропускаючи художній твір через власний світогляд.

Використання інтерактивних платформ та онлайн-ресурсів стало необхідністю та вимогою часу, особливо під час дистанційного та змішаного формату освітнього процесу в умовах воєнного стану. Наприклад,



використання інтерактивних плакатів Genially або хмар слів WordArt допомагає учням яскраво візуалізувати ключові цитати та образи твору, а створення вікторин на платформах Kahoot або LearningApps перетворює перевірку знань тексту на захопливу гру, що підтримує високу мотивацію та психоемоційний стан школярів у складних умовах сьогодення.

Підсумовуючи, хочемо підкреслити, що сторітелінг та візуалізація на уроках української літератури – це не просто сучасні тренди, а потужні інструменти трансформації навчання. Вони перетворюють класичні тексти, зокрема повість «Захар Беркут» Івана Франка, на живий, емоційний та зрозумілий для цифрового покоління досвід. Інтеграція інтерактивних платформ та проєктної діяльності в умовах дистанційного навчання не лише розвиває креативне та критичне мислення здобувачів освіти, а й виховує проактивних громадян, здатних трансформувати гуманістичні та екологічні цінності літератури у реальні дії задля майбутнього України [5].

Вважаємо, що поєднання сторітелінгу, візуалізації та проєктних технологій дозволяє вийти за межі сухої теорії. Це робить уроки літератури інтерактивними та практико-орієнтованими, спонукаючи учнів до активних дій, розвитку емпатії та креативності, що є ключовими компетентностями для успішної самореалізації людини у сучасному світі [2].

Включення в щоденну практику роботи вчителя української мови і літератури закладу загальної середньої освіти як традиційних методів аналізу художніх творів, так і інноваційних підходів дозволяє зробити процес формування та розвитку креативного мислення, творчості системним, захопливим та ефективним [1]. Завдяки цьому здобувачі освіти не лише засвоюють знання, а й розвивають емоційний інтелект, творчої уяви та ціннісні орієнтири, які стануть подальшим фундаментом для їхнього успішного і відповідального життя в демократичному українському суспільстві.

Список використаних джерел

1. Горошкіна О. М., Голуб Н. Б. Сторітелінг на уроках української мови: до проблеми дидактичної номінації. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки. 2021. Вип. 3 (47). С. 97–103
2. Державний стандарт початкової загальної освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
3. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
4. Крамська З. М. Сторітелінг як інструмент підвищення ефективності навчання та виховання. Українські студії в європейському контексті. 2024. № 9. С. 144–150. http://obrii.org.ua/usec/storage/article/Kramska_2024_144.pdf
5. Солодюк Н. В., Віннічук А. П., Крупка В. П. Вебквести як інструмент розвитку творчого мислення та активізації творчих здібностей школярів на



уроках української літератури. Педагогічна Академія: наукові записки. 2025. № 17. https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2026/91/part_2/32.pdf

6. Сторітелінг як ефективний засіб навчання.. Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. 2024. 848 с, С. 149-161. <https://doi.org/10.31861/gph2024.848.149-161>

Білянін Григорій,
Білянна Ольга,
Чернівці

ВПРОВАДЖЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО КОНТРОЛЮ У РАМКАХ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМУ МАО

У статті наголошується на важливості впровадження розвивального контролю у рамках діяльнісного підходу в систему математичної освіти як внутрішньої активності особистості, що пробуджується завдяки особливому змісту і методам навчання. Авторами з'ясовано, що провідними засадами розвивального контролю є спрямованість освітнього процесу на розвиток умінь і навичок особистості та здатність застосовувати на практиці сформовані компетентності. Такий підхід дозволяє успішно адаптуватися школярам в соціумі, стати відкритими до діалогу та самореалізації, формувати здатність до колективної діяльності та самоосвіти. Автори у цій статті демонструють на прикладі однієї з тем геометрії 8 класу власний досвід реалізації розвивального контролю впродовж 4 років поспіль, відповідно до діючого при КЗ «ІППОЧО» Волонтерського проєкту «Агенти Нової української школи: математична освітня галузь», координацію якого здійснюють.

Ключові слова: компетенція, компетентності, діяльнісний підхід, розвивальний контроль, самореалізація, саморозвиток, співпраця, МАО (математична освітня галузь).

Постановка проблеми. В Україні триває процес реформування освітньої системи в рамках Нової української школи, спрямований на розвиток та набуття особистістю якісних здатностей. Метою базової середньої освіти, відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти, є розвиток природних здібностей, інтересів, обдарувань учнів, формування компетентностей, необхідних для їх соціалізації та громадянської активності, свідомого вибору подальшого життєвого шляху та самореалізації, продовження навчання на рівні профільної освіти або здобуття професії, виховання відповідального, шанобливого ставлення до родини, суспільства, навколишнього природного середовища, національних та культурних цінностей українського народу [1; с. 2].

Інтеграція України в Європейський освітній простір, реформування та розвиток національної системи освіти зумовлюють нові підходи до процесу професійної діяльності учителів математики. Одним із напрямів такої



діяльності є підсумковий контроль в темі, що передбачає активне навчання учнів з метою глибшого вивчення та розуміння матеріалу, рефлексивну взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу, організацію розвивального контролю, в якому створюються всі умови для активного саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації кожного здобувача базової середньої освіти [2; с. 35-52].

Мета статті – розкриття науково-методичних аспектів ведення розвивального контролю як активної діяльності, спрямованої не лише на оцінку знань, а й на формування в учнів навичок самоконтролю, самоаналізу та відповідальності за власні навчальні результати. Основна мета розвивального контролю – виявити рівень засвоєння способів дій, навчити учнів помічати власні помилки та розуміти їхні причини для подолання освітніх втрат та підвищення якості навчання.

Виклад основного матеріалу. У сучасному суспільстві обсяг наукової інформації стрімко зростає, тому які б знання учня/учениці не були міцними і ґрунтовними, їх не вистачатиме, щоб вправно вирішувати проблеми впродовж життя. Вирішити таке питання допомагає компетенція, адже це є загальною здатністю і готовністю використовувати знання, вміння та узагальнені способи дій, засвоєні в процесі навчання, в реальній діяльності, тобто це знання в дії.

На сьогодні цілком очевидним є виклик для педагогічної спільноти: учнів треба навчати компетентностей – здатності використовувати на практиці отримані знання та навички, приймати рішення в умовах невизначеності і реалізовувати їх, а це значно більше, ніж дати знання, і традиційними методами навчання та виховання неможливо забезпечити успішну адаптацію випускників до життя. З-поміж усіх викликів сьогодення для вчительства у математичній освітній галузі, з метою супроводу якісної та цілісної системи освіти, є також вміння планувати, викладати, застосовувати ефективні методи, технології, форми навчання та здійснювати процес оцінювання результатів навчання здобувачів освіти.

Саме діяльнісний підхід спрямований на розвиток умінь і навичок учня/учениці застосовувати здобуті знання у практичних ситуаціях, здійснювати пошук шляхів інтеграції до соціокультурного та природного середовища. Діяльнісний підхід дає змогу організувати творчу діяльність учнів у межах навчального предмета: спостереження, дослідження, самостійний пошук інформації; спеціальні вправи на розвиток уяви та творчості; задачі на моделювання, конструювання об'єктів та явищ навколишнього світу. Адже неможливо навчити учнів розв'язувати задачі, тільки демонструючи, як це зробити, не надавши можливості їм самостійно дійти до розв'язку шляхом виконання спеціально дібраних вправ та певної кількості прикладів. Разом із тим у педагогічній практиці часто буває так, що вчитель ставить перед учнем завдання і навіть не дає часу поміркувати, щоб скоротити час, не чекаючи відповіді, відповідає за учня сам/сама, а потім запитує: «Правильно? Так? Ти це хотів/хотіла сказати?». Учні/учениці не залишається нічого іншого, як



підтвердити відповідь учителя. Таким чином, учитель замінює діяльність учня власною діяльністю. Імовірно, за рахунок цього досягається економія часу, але втрачається значно важливіше – елемент творчої діяльності особистості, момент її розвитку [3; osvita.ua]. Саме такі підходи до навчання і виховання створюють основу розвитку особистості. Діяльнісний підхід до розвитку учнів ми бачимо й у педагогічній спадщині Софії Русової. Вона писала, що нова школа має за мету збудити, дати змогу виявитися самостійним творчим силам дитини. Виклавши творчу самостійну діяльність дитини, вчитель розширює свідомість учня й тим самим розширює діяльність його й допомагає йому новими засобами творити якнайкраще. Задля того, щоб зуміти викликати в учня духову діяльність, треба зрозуміти душевний склад дитини [4; с. 26-40].

Враховуючи вищевказані виклики, як фахівці Комунального закладу «Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області», організували провідну педагогічну спільноту у складі 86 педагогів, які на волонтерських засадах, разом із нами готують методичні розробки уроків у формі відкритих презентацій. У такий спосіб за чотири роки під нашим науковим керівництвом та з методичним супроводом розроблено близько 700 методичних розробок уроків для 5-8 класів, доступ до яких мають понад 500 вчителів Чернівецької області і не тільки. Перевірені практикою засоби сприяють виробленню в учнів необхідних пізнавальних умінь і компетенцій саморозвитку та самовиховання.

Класифікація типів уроків, вказана нижче, базується на науково-методичних працях Т. О. Пушкарьової та Е. В. Воронцової, присвячених педагогічній технології «Росток» [5; с.106-126]. Зокрема:

1. **Урок відкриття нових знань:** учні самостійно виявляють дефіцит знань і через «утруднення» будують новий спосіб дії.

2. **Урок рефлексії:** спрямований на корекцію помилок та закріплення вмінь. Учні самі аналізують, де саме вони помилилися і чому.

3. **Урок загальнометодологічної спрямованості:** уроки систематизації, де знання вибудовуються в єдину цілісну структуру (побудова схем, алгоритмів, карт понять).

4. **Урок розвивального контролю:** передбачає самоперевірку та взаємоперевірку за критеріями, що вчить учня/ученицю адекватно оцінювати свою роботу.

Урок розвивального контролю проводиться в межах Волонтерського проекту після завершення великої теми. Його головна мета – не просто оцінити, а навчити дитину самоконтролю та вмінню працювати над помилками. Структура такого уроку, адаптована до структури уроку за працями Т. О. Пушкарьової та Е. В. Воронцової, зазвичай розрахована на два етапи – частіше два повні уроки, рідше – два блоки: один цілий урок написання контрольної роботи та початок наступного – короткий самоаналіз.

I етап: Написання діагностувальної контрольної роботи.



1. Мотивація: Налаштування на контрольну роботу як на можливість перевірити власні сили.

2. Актуалізація знань: Коротке повторення основних способів дій (алгоритмів, правил), які будуть у роботі.

3. Виконання роботи: Учні самостійно розв'язують завдання і здають зошити на перевірку вчителю.

II етап: Аналіз діагностувальної контрольної роботи – робота над помилками та рефлексія.

1. Самоперевірка за коротким зразком: Вчитель показує перевірені роботи учнів. Учні позначають знаком «+» і «?» наявність знань із теми на їхню думку та реальні результати їхнього вміння – заповнення таблиці за 15-а змістовими лініями, де водночас фіксуються розбіжності.

2. Зіставлення з детальним еталоном: Учні, які припустилися помилок, отримують детальний алгоритм (крок за кроком) – картки-зразки, за якими вони разом із консультантами шукають, на якому саме етапі виник збій.

3. Локалізація індивідуальних утруднень: Кожен учень/учениця визначає конкретне правило, яке він/вона забув(-ла) або не зрозумів(-ла).

4. Побудова проєкту корекції: Учень обирає тренувальні вправи саме на те правило, де була помилка.

5. Реалізація проєкту (корекційна робота): Самостійне розв'язання аналогічних завдань.

6. Узагальнення утруднень: Обговорення типових помилок з усім класом.

7. Самоперевірка виконання роботи учнями-консультантами.

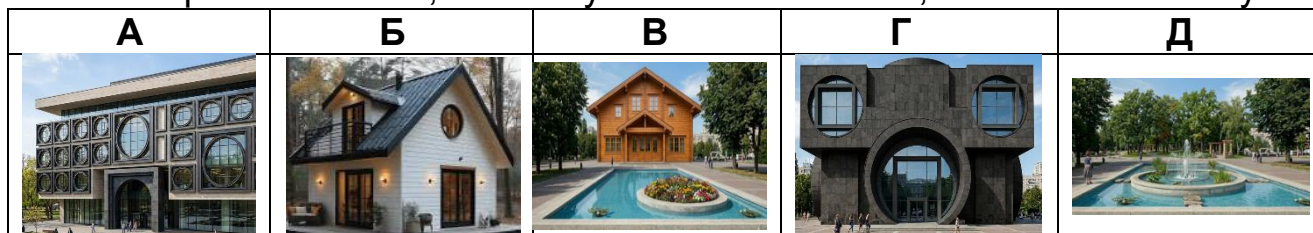
8. Рефлексія: Оцінювання не тільки результату (оцінка), а й своєї здатності знайти та виправити власну помилку.

Головна особливість: Учні, які виконали все правильно з першого разу, на етапі корекції стають консультантами, працюючи з іншими учнями за еталоном, використовуючи формулу «ДРІД», навчають учнів вчитися, а відтак отримують завдання для себе. Різниця між поняттями «самоперевірка» та «перевірка за еталоном» є ключовою для формування адекватної самооцінки учня, адже **зразок** показує «що» має вийти, а **еталон** – «як» це зробити. Наводимо приклад розвивального уроків геометрії у 8 класі з теми «Многокутник. Площа многокутників».

Урок № 10. Підсумкова діагностувальна контрольна робота з теми «МНОГОКУТНИК. ПЛОЩА МНОГОКУТНИКІВ».

Варіант 1.

1. Вибрати малюнок, на якому застосовано коло, вписане в многокутник.





2. Обчислити площу квадрата, периметр якого дорівнює периметру прямокутника зі сторонами 10 см і 6 см.

А	Б	В	Г	Д
25 см ²	16 см ²	49 см ²	64 см ²	36 см ²

3. Увідповіднити многокутник за даними умовами (1–3) та його площу (А–Д).

Многокутник із заданими елементами	
1.	Прямокутний трикутник, з катетами 12 см і 6 см.
2.	Трикутник, одна сторона якого дорівнює 9 см, а висота проведена до неї, – 4 см.
3.	Ромб, діагоналі якого дорівнюють 6 см і 8 см.

Площа многокутника	
А.	12 см ²
Б.	18 см ²
В.	48 см ²
Г.	36 см ²
Д.	24 см ²

4. Сторони паралелограма дорівнюють 6 см і 8 см, а висота проведена до більшої сторони – 3 см. Обчислити висоту, проведену до іншої сторони паралелограма.

А	Б	В	Г	Д
6 см	4 см	5 см	7 см	8 см

5. З'ясувати, яка величина одного зовнішнього кута правильного n-кутника, сума внутрішніх кутів якого 2340°.

А	Б	В	Г	Д
156°	148°	24°	32°	30°

6. Торцеві схили вальмованого* даху приміського будинку мають форму правильного трикутника, сторона якого дорівнює 13 м, а два фасадні схили – мають форму рівнобічної трапеції, верхня основа яких коротша нижньої на 10 м, а їх площа – по 156 м².

а) Визначити, яка з математичних моделей відображає ситуацію задачі, якщо довжина гребеня** даху – x м.

А	$\frac{x + x + 10}{2} \cdot \sqrt{13^2 - 5^2} = 156$
Б	$\frac{x + x - 10}{4} \cdot \sqrt{13^2 - 5^2} = 156$
В	$\frac{x + x + 10}{2} \cdot \sqrt{13^2 - 10^2} = 156$
Г	$\frac{x + x + 10}{2} \cdot \sqrt{13^2 + 5^2} = 156$
Д	$\frac{x + x - 10}{2} \cdot \sqrt{13^2 - 10^2} = 156$





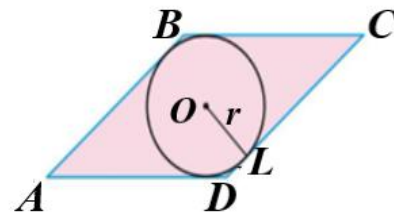
б) Знайти довжину всіх кутових коньків***, що скріплюють бокове з'єднання схилів та гребінь даху. Записати коротке розв'язання задачі.

7. Розв'язати задачу з повним обґрунтуванням.

Сторона ромба дорівнює 15 см, а радіус кола, вписаного у цей ромб, – 6 см. Знайти:

а) довжини діагоналей ромба;

б) площу ромба.



Урок № 11. Аналіз діагностувальної контрольної роботи з теми: «МНОГОКУТНИК. ПЛОЩІ МНОГОКУТНИКІВ».

Автори уроку: Святослав Іванович Рябий, учитель математики опорного закладу «Шебутинецький ліцей» Сокирянської міської ради, та Ольга Ярославівна Біляніна, методистка КЗ «Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області». **Рецензент уроку:** Григорій Іванович Білянін, професор Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області, кандидат педагогічних наук, доцент.

Вальмовий дах (нім. Walmdach від Walm – «залом на даху»), або чотирисхилий дах – різновид даху з чотирма схилами, причому торцеві схили мають трикутну форму (називаються «вальми») й простягаються від гребеня до карниза; два інших – фасадні схили – трапецієподібної форми.

Гребінь даху – це верхнє горизонтальне ребро покрівлі, де сходяться два скати.

Кутові коньки (вальмові планки) забезпечують герметичність місць з'єднання схилів чотирьохскатного даху як захист від вологи та вітру.

Першим етапом такого уроку є «Самовизначення учнів», де відбувається включення в навчальну діяльність на особистісно значущому рівні, складаються умови для виникнення внутрішньої потреби включення учнів у діяльність; визначення змістової області матеріалу, який буде вивчатись та забезпечення психологічного настрою на роботу (слайд 1).

На етапі «Актуалізація знань» перевіряється готовність мислення учнів та усвідомлення ними потреби до побудови нового способу дії (слайди 2–9).



На етапі «Локалізації утруднень» учитель визначає форму роботи у малих групах із індивідуальним консультуванням та подає інструкцію щодо навчальної співпраці: учні групи №1 працюють із картками-зразками з учнями інших груп – це консультації з обговоренням через запитання: «Як? Чому? Звідки?»; учні груп №№ 2–3 співпрацюють в парі самостійно та запрошують за потреби консультантів та/або вчителя. Відтак ознайомлює учнів із картками-зразками розв'язування окремих завдань. Нижче малюнками подаємо орієнтовний план освітнього процесу, картки-зразки та завдання на етап «Вихід з утруднення». Кількість карток-зразків учитель готує за потребою, а кількість завдань на «Вихід з утруднення» – чотири. Група 1 в цей час продовжує консультувати учнів групи 4, розв'язуючи з ними завдання шляхом навідних запитань; учні груп 2-3 – співпрацюють в парі – розв'язуючи завдання, консультують один одного, – та здійснюють взаємоперевірку та взаємооцінювання за критеріями.



План освітньої діяльності на уроці

Форми роботи: в групах, парах, колективна індивідуальна.

III етап уроку (10 хв) – робота над помилками.

- Група № 1 виконує роль консультантів - Група № 4 працює з консультантами за картками-зразками
- Групи 2 і 3 працюють у партнерстві за картками-зразками і при потребі запрошують консультанта або вчителя.

IV етап уроку (10 хв) – навчання із самооцінюванням.

- Група № 1 отримує окремі 4 завдання для самостійної роботи – до 20 хвилин.
 - Групи 2 - 3 - 4 працюють у партнерстві за спільними завданнями і при потребі запрошують вчителя.
- Випереджуючі учні отримують додаткові завдання. Група 2 розв'язує також посильні для них завдання складніші.

V етап уроку (5 хв) – узагальнення в зовнішній мові.

- Групи № 2-4 працюють над розв'язуванням задачі через запитання та обговорення шляхів її розв'язування.

VI етап уроку (5 хв) – Самостійна робота із самоперевіркою (індивідуальна форма роботи).

- Група № 2-4 виконує СР у двох варіантах за завданнями, подібними до розв'язаних.
- Група 1 здійснює самоперевірку розв'язання за картками та самооцінювання за критеріями.

VII етап уроку (5 хв) – (колективна форма роботи).

- Усі учні складають запитання до задачі.

VIII етап уроку (3 хв) – Рефлексія (колективна форма роботи).

- Підсумки уроку та оголошення домашнього завдання.

Картки-зразки – (слайди 1–5):

1. Картка-зразок №1 для групи №4. Завдання: вибрати помилку, яку можна виправити, не змінюючи значення величин. Вибрати помилку, яку можна виправити, не змінюючи значення величин. Вибрати помилку, яку можна виправити, не змінюючи значення величин.

2. Картка-зразок №2 для групи №4. Завдання: вибрати помилку, яку можна виправити, не змінюючи значення величин. Вибрати помилку, яку можна виправити, не змінюючи значення величин. Вибрати помилку, яку можна виправити, не змінюючи значення величин.

3. Картка-зразок №3 для групи №4. Завдання: вибрати помилку, яку можна виправити, не змінюючи значення величин. Вибрати помилку, яку можна виправити, не змінюючи значення величин. Вибрати помилку, яку можна виправити, не змінюючи значення величин.

4. Картка-зразок №4 для групи №4. Завдання: вибрати помилку, яку можна виправити, не змінюючи значення величин. Вибрати помилку, яку можна виправити, не змінюючи значення величин. Вибрати помилку, яку можна виправити, не змінюючи значення величин.

5. Картка-зразок №5 для групи №4. Завдання: вибрати помилку, яку можна виправити, не змінюючи значення величин. Вибрати помилку, яку можна виправити, не змінюючи значення величин. Вибрати помилку, яку можна виправити, не змінюючи значення величин.

6. Технологія «Хочу навчитися вчитися». Завдання: вибрати помилку, яку можна виправити, не змінюючи значення величин. Вибрати помилку, яку можна виправити, не змінюючи значення величин. Вибрати помилку, яку можна виправити, не змінюючи значення величин.



Завдання на етап «Вихід з утруднення» (слайди 7–12):

Далі учні групи № 1 самостійно визначають старшого групи, який/яка розподіляє 4-и завдання (≈ 20 хв) для окремої та спільної роботи; час роботи – до 20 хвилин; учні самоперевіряють розв'язання за картками та здійснюють формувальне самооцінювання – по 3 бали за кожну задачу; разом – 12 балів.

Завдання для групи № 1. «Добрезнайки»:

1. Обчислити площу рівнобедреного трикутника із бічною стороною 26 см та основою 20 см.
2. Визначити площу трикутника із бічні сторони якого – 10 см та 17 см, а основа – 21 см.
3. Знайти площу рівнобічної трапеції, бічні сторони якої дорівнюють 20 см, а основи – 8 см та 40 см.
4. Більша бічна сторона прямокутної трапеції дорівнює 203 см та нахилена до основи під кутом 60° . Знайти площу цієї трапеції, якщо менша її основа – 12 см.

Під час етапу «Узагальнення утруднень в зовнішній мові» учні груп 2–4 спочатку обговорюють колективно план розв'язання узагальнюючої задачі (5 хв), а відтак – перевіряють засвоєння способів дій, що викликали утруднення, за допомогою самостійної роботи у двох варіантах.

Завдання для груп 2-4.

Робота колективна з обговоренням

1. $d = 2r = h$

2. $a + b = 17 \cdot 2 = 34$ см

План розв'язання:

- 1) Знаходження висоти трапеції, як діаметра вписаного кола
- 2) Застосування властивості сторін чотирикутника, описаного навколо кола: суми протилежних сторін однакові. Звідки маємо висновок про суму основ це також сума бічних сторін трапеції.
- 3) Знаходження площі трапеції за формулою.

VI. Самостійна робота (групи 2-4)

Правильно розв'язані завдання – по 3 бали, разом – 12 балів

САМОПЕРЕВІРКА

Варіант 1.	Варіант 2.
1. Гострий кут паралелограма дорівнює 30° . Знайти площу цього паралелограма, якщо його суміжні сторони дорівнюють відповідно... 84 см ² 12 см і 14 см.	10 см і 14 см. 70 см ²
2. Знайти площу правильного трикутника, сторона якого дорівнює... 20 см. $100\sqrt{3}$ см	12 см. $36\sqrt{3}$ см
3. Знайти зовнішній кут правильного n-кутника, сума внутрішніх кутів якого дорівнює... 3240°. 18°	2880°. 20°
4. Знайти площу ромба, якщо його довжини діагоналей складають відношення 3 : 4, а периметр дорівнює... 100 см. 600 см ²	80 см. 384 см ²



На етапі «Включення у систему навчання повторення» учні 2-4 груп вчаться ставити запитання за умовою задачі (технологія розвитку критичного мислення) та відповідають на вчительські запитання, покроково розв'язуючи задачу.

Завдання*
для груп 2-4.

Форма роботи: колективна з обговоренням кроків дій

Технологія: «Вчимося задавати запитання»

Формувальне оцінювання МОЛОДЕЦЬ!!!

Прямокутник і квадрат площею 225 см^2 мають спільну сторону. Довжина прямокутника на 5 см більша за його ширину.

- За якою формулою обчислюється площа квадрата? $S=a^2$
- Яку довжину має сторона квадрата? $a = \sqrt{225} = 15 \text{ см}$
- Яка довжина прямокутника? 20 см
- Якою формулою обчислити площу прямокутника? $S=a \cdot b$
- Чому дорівнює площа прямокутника? $S=15 \cdot 20 = 300 \text{ см}^2$
- Яка площа утвореної фігури? 525 см^2

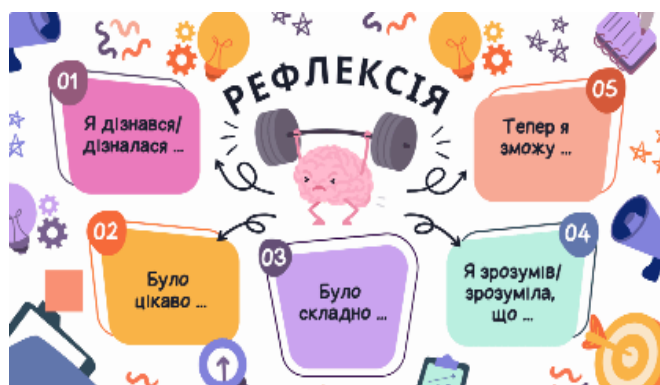
Завдання**
для груп 2-4.

Робота колективна з обговоренням

Формувальне оцінювання – правильна відповідь на одне запитання – Молодець!, разом – Супер-молодець!

Тупий кут рівнобічної трапеції дорівнює 135° , а висота, проведена з цього кута розділяє більшу основу на відрізки 4 та 7 см. Знайти площу трапеції.

- Якщо $\angle B = 135^\circ$, то яка величина кута А?
- Чи можна за гострими кутами визначити вид трикутника АНВ?
- Як знайти висоту цієї трапеції?
- Чи можна при цих даних знайти меншу основу трапеції?
- Яку побудову варто зробити?
- Чи можна стверджувати, що дві висоти трапеції, проведені із вершин тупих кутів відтинають рівні трикутники?
- Як знайти площу цієї трапеції?



На етапі «Рефлексії» психологічними цілями передбачено самооцінювання власної діяльності, а дидактичними – визначення, чи досягнуто цілей уроку, та повідомлення про завдання для домашньої роботи.

Домашнє завдання:

- Діагональ прямокутника утворює з його стороною кут 30° . Знайти площу цього прямокутника, якщо довжина його діагоналі 8 см.
- Знайти площу прямокутної трапеції основи якої 16 см та 30 см, а тупий кут дорівнює 135° .
- Знайти площу рівнобедреного трикутника, бічна сторона якого рівна 13 см, а висота – 12 см.
- Тренування онлайн: тестові завдання за покликанням:

<https://naurok.com.ua/test/mnogokutniki-ploschi-mnogokutnikiv-5055.html>

Висновки і пропозиції. Отже, на сучасному етапі розвитку освіти, в умовах реалізації ідей Нової української школи розвивальний контроль як метавміння стають для учнів дієвим механізмом особистісного зростання, успішного формування власної траєкторії самонавчання та сприяють підвищенню рівня їхньої компетентності. Використання діяльнісного підходу в навчанні спрямоване на активізацію внутрішнього діалогу учнів із самим/самою собою, формування та розвиток рефлексивного мислення, що впливає на здатність ефективно вирішувати проблеми в навчальних та життєвих ситуаціях, створюючи підґрунтя для свідомого застосування набутих компетентностей у майбутньому.



Список використаної літератури та джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text_ (дата звернення: 20.08.2022).
2. Кобрій О., Яців О. Педагогічний контроль у системі освіти: навч. посіб.: тексти лекцій. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2022. 86 с. (дата звернення: 01.08.2025).
3. Найкращі сайти для вивчення математики у 2026 році. URL: <https://osvita.ua/school/96073> (дата звернення: 01.03.2026).
4. Гура Т.Є, Рома О.Ю. Діяльнісний підхід у базовій середній освіті: від педагогічної теорії до освітянської практики. Запоріжжя: ЗОІППО, 2022. С. 26-40. (дата звернення: 01.08.2025).
5. Пушкарьова Т. О., Топузов О. М. Інтегративно-діяльнісна педагогіка: монографія. Київ. Педагогічна думка. 2019. 306 с. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/integra_dial_2019.pdf (дата звернення: 28.08.2022)

Варака Людмила,
Суми

РОЗВИТОК МУЗИЧНИХ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДОШКІЛЬНИКІВ

Автор піднімає питання щодо розвитку музичних творчих здібностей дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти. У статті проаналізовано структуру музикальності, визначено етапи формування творчих навичок вихованців та запропоновано конкретні методи активізації їхнього потенціалу через елементарне музикування та ігрову драматизацію. Особлива увага приділяється інтеграції сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у процес музичного виховання та використанню арт-терапевтичних методик. Висвітлено роль музичного керівника у створенні креативного середовища та залученні батьків до активної співпраці. Обґрунтовано ефективність впровадження інноваційних підходів для підвищення рівня музичної компетентності дошкільників.

Ключові слова: музичні здібності, дошкільник, музичний керівник, творчий потенціал, музикування, ладове відчуття, креативність, імпровізація.

У сучасних умовах трансформації освітнього простору особливої актуальності набуває питання всебічного розвитку особистості вже на етапі дошкільного дитинства. Згідно з вимогами Базового компонента дошкільної освіти (2021), мистецько-творча компетентність передбачає здатність дитини до самовираження та "виявлення ціннісного ставлення до мистецтва як засобу втілення власних емоцій" [1]. Музичне виховання традиційно



розглядається не лише як засіб естетичного впливу, а й як потужний інструмент стимулювання творчого мислення та емоційного інтелекту. Проте аналіз педагогічної практики показує, що часто акцент зміщується на репродуктивну діяльність, тоді як власне творчий розвиток дитини залишається на периферії навчально-виховного процесу.

Питання музичного виховання дошкільників досліджували такі класики, як Б. Теплов та Н. Ветлугіна. Н. Ветлугіна наголошувала, що "дитяча музична творчість – це активна діяльність, у якій дитина проявляє свою уяву" [3]. Фундаментальні засади дошкільної педагогіки висвітлені у працях А. Богуш [2], а методичні аспекти музичного розвитку – у дослідженнях Л. Шевченко [10]. У період 2021-2025 років фокус змістився у бік формування мистецько-творчої компетентності через ІКТ. Сучасні автори, зокрема С. Гончарова та Т. Дерев'янка [5], наголошують на використанні мультимедіа. А. Федорович розглядає творчу компетентність як ключову у дошкільці [9]. Окремі аспекти мистецької освіти у воєнний та поствоєнний час висвітлені у працях Л. Масол. Попри значну базу, як зазначають Методичні рекомендації МОН України, залишається потреба у вдосконаленні практичних інструментів стимулювання імпровізації в сучасних умовах.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні методичних засад та практичних інструментів розвитку музичних творчих здібностей дошкільників у діяльності музичного керівника ЗДО через синтез класичних підходів та сучасних інноваційних технологій.

Розвиток музичних здібностей – це складний психолого-педагогічний процес. Як зазначала О. Кононко, психологічне благополуччя дитини є фундаментом для творчості: "Тільки в атмосфері емоційного комфорту дитина здатна до щирого самовираження" [6].

Згідно з класичною теорією, фундамент музикальності складають: ладове відчуття, музично-слухові уявлення та музично-ритмічне відчуття. Проте в дошкільному віці до цього переліку необхідно додати «здатність до творчої імпровізації», яка є природною для дитини.

Кожен вид активності має свій специфічний розвивальний вплив та потребує застосування особливих сучасних методів:

- слухання музики є базовим процесом, який формує емоційну чуйність та уяву дитини. Для активізації творчості на цьому етапі використовують метод «візуалізації» через ІКТ, коли діти під музичний супровід створюють цифрові малюнки або обирають кольорові гами, що відповідають настрою твору;

- співи безпосередньо впливають на розвиток музично-слухових уявлень. Тут ефективним є метод творчого інтонування образу: дитині пропонується не просто заспівати пісню, а передати через вокал характер конкретного персонажа;

- музично-ритмічні рухи спрямовані на розвиток відчуття ритму та пластики через впровадження боді-перкусії (використання «звучних жестів»);



- гра на музичних інструментах найяскравіше розкриває креативність та тембровий слух через створення «звукових ландшафтів» – озвучування казок чи природних явищ.

Процес розвитку творчих здібностей ми поділяють на три послідовні етапи:

1. Етап накопичення емоційно-слухових вражень. Дитина вчиться розрізняти відтінки музичного настрою.

2. Етап наслідувально-пошукової діяльності. Дитина варіює знайомі поспівки, додаючи власні ритмічні чи мелодійні елементи.

3. Етап творчого самовираження. Самостійна імпровізація в різних видах музичної діяльності.

Особливого значення набуває музична імпровізація, яку класифікують за видами діяльності. Вокальна імпровізація починається з найпростіших звуконаслідувань (як співає зозуля, як гуде машина) і переростає у створення власних мелодій на заданий текст. Важливо заохочувати дитину до «співаної відповіді» під час діалогу з педагогом. Інструментальна імпровізація передбачає озвучування казок. Наприклад, вправа «Розмова дощу та грому», де дитина обирає трикутник для крапель та барабан для грому, самостійно вибудовуючи ритмічну структуру. Рухова імпровізація – це здатність передавати характер музики через вільну пластику. Використання атрибутів (стрічок, хустинок) допомагає дитині відчувати себе співавтором музичного образу.

Окрему увагу музичні керівники приділяють педагогічним умовам, які забезпечують цей розвиток. По-перше, це створення «ситуації вибору», де дитина має право обрати не лише інструмент, а й спосіб виконання (швидко/повільно, голосно/тихо). По-друге, це впровадження синестезійного підходу (єдність слуху, зору та руху). Наприклад, вправа «Намалюй музику», де діти передають лініями на папері рух мелодії, допомагає краще усвідомити музичну форму.

Важливим компонентом сучасної методики є арт-терапевтичні елементи. Використання музики для психоемоційної релаксації дозволяє зняти м'язові та ментальні затиски, що є необхідним для вільної імпровізації. В. Сухомлинський писав: "Музика – це могутнє джерело думки. Без музичного виховання неможливий повноцінний розвиток" [8]. Ми впроваджуємо музично-ігрові етюди («Я – хмаринка», «Я – квітка»), де через вільну пластику дитина вчиться відчувати гармонію власного «Я».

Сучасний музичний керівник не може ігнорувати роль ІКТ-технологій. Відповідно до Програми розвитку дітей (2020) [7], використовують інтерактивні музичні дидактичні ігри, відео-партитури для шумового оркестру та цифрові додатки для моделювання звуків. Як зазначає Т. Дерев'янко, мультимедіа стають потужним мотиватором, оскільки діти покоління «альфа» сприймають світ через візуалізацію [5].

Для практичної ілюстрації наведемо приклад ігрової технології «Музична подорож у країну Уяви». На кожній «зупинці» діти самостійно



обирають форму творчого відгуку. На зупинці «Таємничий ліс» вони створюють шумовий оркестр, обираючи інструменти для «шелесту листя» (папір) чи «кроків звіра» (барабан). На «Веселій галявині» імпровізують вокальні відповіді на запитання педагога («Я метелик золотий...»). На зупинці «Механічні іграшки» вигадують унікальні рухи роботів під маршову музику. Така активність знімає емоційну напругу та розвиває ініціативність.

Ефективність процесу розвитку музичних творчих здібностей дошкільників значною мірою залежить від активної позиції родини та наступності між закладом освіти й домашнім вихованням. Сучасний музичний керівник має виступати консультантом для батьків, допомагаючи їм створити сприятливе «музичне середовище» вдома. Як зазначає Л. Масол, мистецька освіта не повинна закінчуватися за порогом навчального закладу; вона має стати частиною стилю життя сім'ї.

Розроблена система дистанційного консультування батьків, що включає наступні практичні рекомендації щодо розвитку дитячої творчості:

1. Домашнє музикування та «шумові оркестри», коли батькам пропонується не купувати готові електронні іграшки, а створювати інструменти власноруч разом із дитиною (баночки з крупами, металеві ложки, скляні пляшки). Це стимулює дослідницький інтерес до звуку та розвиває тембровий слух у процесі гри.

2. Створення «сімейної фонотеки», але рекомендовано батькам добирати якісний аудіоконтент. створювати тематичні плейлисти: «Музика для засинання», «Весела ранкова зарядка», «Звуки природи». Спільне прослуховування творів класичної музики в обробці для дітей сприяє формуванню емоційного інтелекту.

3. Музичні ігри в побуті. коли творчість проявляється під час звичайних справ. Наприклад, гра «Заспівай мені відповідь», коли замість звичайної розмови батьки та діти спілкуються за допомогою імпровізованих поспівок. Це знімає вокальні затиски та розвиває інтонаційну гнучкість.

4. Спільне глядацтво: вибір якісних музичних вистав та їх обговорення. Для полегшення взаємодії впроваджено практику «Музичного вісника» – серії відеопорад та QR-кодів із посиланнями на вправи для батьків у месенджерах. Це дозволяє зробити процес навчання мобільним та доступним.

Результати опитування батьків після року такої співпраці показали, що в родинях, де приділяли увагу музичній імпровізації, діти стали більш комунікабельними, емоційно стабільними та ініціативними. Батьки зазначили, що музика стала засобом подолання стресу та зміцнення родинних зв'язків. Таким чином, інтеграція зусиль музичного керівника та родини створює той необхідний фундамент, на якому базується стійкий розвиток творчого потенціалу кожної дитини.

Висновки. Розвиток музичних творчих здібностей є ефективним лише за умови систематичного використання ігрових методів та поєднання традиційних методик з сучасними цифровими інструментами. Основними



результатами дослідження є доведення того, що інноваційні підходи дозволяють значно підвищити рівень музикальності вихованців. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробці інтерактивних музичних кейсів для дистанційної роботи з дітьми та поглибленні партнерства з батьками.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти України. Київ, 2021. 38 с.
2. Богуш А. М. Дошкільна педагогіка. Київ, 2018. 450 с.
3. Ветлугіна Н. А. Музичне виховання. Київ, 2017. 210 с.
4. Гончарова С. О. Інноваційні технології в музичному вихованні дошкільників. Музичний керівник. 2021. № 2. С. 10–14.
5. Дерев'янка Т. Мультимедіа у роботі з дошкільниками. Вихователь-методист ЗДО. 2022. № 4. С. 22–26.
6. Кононко О. Л. Психологія дошкільника. Київ, 2019. 320 с.
7. Програми розвитку дітей. Київ : МОН України, 2020. 120 с.
8. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ, 2016. 280 с.
9. Федорович А. В. Мистецько-творча компетентність дошкільника як педагогічна проблема. Дошкільне виховання. 2021. № 2. С. 15–19.
10. Шевченко Л. С. Методика музичного виховання. Харків, 2019. 195 с.

Воєводіна Алла,
Суми

РОЗВИТОК ЧУТТЯ РИТМУ У ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті розглядається важливість розвитку чуття ритму дошкільників шляхом залучення їх до різних видів музичної діяльності. Висвітлено фактори які надають реальну можливість його розвитку і допомагають у розкритті творчого та духового потенціалу дитини. У дошкільному періоді особливе значення має розвиток музичних здібностей, зокрема чуття ритму, яке є базовим компонентом музикальності. У закладах дошкільної освіти розвиток чуття ритму є важливою складовою освітнього процесу, адже він сприяє не лише музичному розвитку, а й формуванню мовлення, координації рухів, уваги, пам'яті та емоційної стабільності. Саме тому питання розвитку чуття ритму є актуальним і потребує глибокого педагогічного осмислення.

Ключові слова: здібності, розвиток, чуття ритму, дошкільники.

Постановка проблеми. Проблематика розвитку чуття ритму дітей у дошкільний період посідає значне місце. Розвиток чуття ритму через оволодіння різними видами музичної діяльності дає змогу розвивати моторну активність і слухову зосередженість, сприйняття до якості звучання, сприяє розширенню музичного кругозору. Уважного ставлення вимагає саме систематична та послідовна робота з розвитку чуття ритму яка дає змогу розвивати та реалізовувати творчі здібності дітей, удосконалюючи музичний слух, самостійність дії.



Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблематика розвитку чуття ритму у дошкільників наразі розроблена і широко презентована в роботах таких видатних музичних діячів як Карл Орф «Шульверк. Музика для дітей», Еврітімія Е.Ж.-Далькроза «Продовження звуку в жесті» коли певний звук, музика знаходить своє відображення в пластиці тіла, відомого ізраїльського педагога-музиканта Батії Штраус «Активне слухання музики. Музика і рух» – сутність якої полягає у внесенні ритмічних ігрових елементів у сприйняття музичних творів. На розвиваючому потенціалі музичного мистецтва у своїх роботах акцентували увагу композитори – педагоги К. С. Стеценко, Н. К. Кононова, Н. О. Ветлугіна та інші знані музичні педагоги.

Метою даної статті є обґрунтування значення розвитку чуття ритму у дошкільників та визначення ефективних методів і прийомів його формування в умовах закладу дошкільної освіти.

Актуальність розвитку чуття ритму у дошкільників обумовлена сучасними освітніми проблемами та потребами дітей, зниження рівня рухової активності дітей, збільшення навантаження на нервову систему, необхідність розвитку емоційного інтелекту, формування комунікативних навичок.

Виклад осового матеріалу. Ритм – чергування і співвідношення сильних і слабких долей та акцентів; один із трьох основних елементів музики, нарівні з мелодією і гармонією, часова організація послідовності та групування тривалостей звуків і пауз, не пов'язана з їхнім висотним положенням. Ритм необхідний в багатьох галузях, таких як аналітична, логічна, музична, хореографічна, творча. Поняття чуття ритму ключає в себе здатність сприймати, відтворювати та створювати ритмічні структури. Воно проявляється у вмінні відчувати темп (швидко — повільно), метр (сильна і слабка доля), акценти та ритмічні малюнки, ритмічний слух, координацію рухів. Почуття ритму пов'язане з координацією рухів і вмінням керувати своїм тілом. Ще зовсім недавно вважалося, що почуття ритму неможливо скоректувати – воно є вродженим. Безумовно, більшість малюків відчувають музику і ритмічно рухаються від народження, але є й такі діти, в яких цю здатність необхідно розвивати.

У дітей дошкільного віку ритм проявляється у рухах під музику, плесканні та тупанні, мовленнєвих інтонаціях. У дошкільному віці чуття ритму формується поступово:

У молодшому віці (3 – 4 роки) - через наслідування дорослого: прості ритмічні рухи, реакція на зміну темпу.

У середньому (4 – 5 років) - через ігрові вправи та музично-рухову діяльність: відтворення нескладних ритмів, поєднання рухів із музикою, розвиток координації.

У старшому (5 - 6 років) – через більш складні ритмічні комбінації та творчу діяльність: складніші ритмічні малюнки, самостійне створення ритмів, розвиток творчості.



Важливо, щоб музичні заняття з розвитку ритму не були нудними і втомливими, а навпаки, стали цікавими й захоплюючими. Адже від перших вражень у світі музики залежить подальший розвиток дитини.

Основні напрями розвитку чуття ритму включають:

1. Музично-ритмічна діяльність. Це основний напрям, який включає: слухання музики; відтворення ритму плесканням, тупанням; гру на дитячих музичних інструментах. Діти вчаться розрізняти швидкий і повільний темп, гучні та тихі звуки, відчувати ритмічний малюнок.

2. Рухова діяльність. Рухи під музику допомагають дітям краще відчувати ритм. Це можуть бути танцювальні вправи, ходьба та біг у різному темпі, імітаційні рухи.

3. Мовленнєва діяльність. Ритм тісно пов'язаний із мовленням. Ефективними є читання віршів, скороговки, ритмічне проговорювання текстів.

4. Ігрова діяльність. Гра є провідною діяльністю дошкільників, тому ритмічні ігри мають велике значення: «Повтори ритм», «Відгадай мелодію», «Хто швидше відтворить».

Практичні вправи

1. «Повтори за мною»: педагог задає ритм плесканням, діти повторюють.

2. «Ритмічні кроки»: діти крокують у різному темпі: повільно, швидко.

3. «Звуки природи»: імітація дощу, вітру, грому через ритмічні рухи.

4. «Музичне ехо»: дитина повторює ритм, який задає педагог.

5. «Веселий оркестр»: діти грають на простих інструментах у заданому ритмі.

Для ефективного розвитку чуття ритму використовуються такі методи:

Словесні – пояснення, інструкції, бесіди.

Наочні - показ рухів, демонстрація музичних інструментів.

Практичні - виконання вправ, ігрові ситуації, творчі завдання. Ефективними прийомами є плескання в долоні, тупання ногами, використання шумових інструментів, ритмічні рухи з предметами. Пісеньки, віршики, забавлянки, потішки, звуки, які видає дорослий – все це можна включити в поняття «розвиток почуття ритму». Тому так важливо, щоб малята якомога частіше чули ці, такі потрібні для їхнього розвитку, твори.

З дітьми молодшого, середнього й старшого дошкільного віку для розвитку почуття ритму доречно застосовувати:

- декламування віршів з певними наголосами на сильну частку, адже вірш – це теж ритмічний твір;
- застосування прийомів мелодекламації, тобто мелодизоване промовляння невеличких віршиків, загадок;
- декламування віршів з ударами або притупуванням на сильну і слабку частку по черзі;
- виконання мовно – ритмічних вправ;



- залучення дітей до активного слухання музичних творів, коли вносяться ігрові елементи гри на дитячих музичних інструментах для кращого сприйняття музики дітьми;
- відстукування дітьми пульсу, а з старшими дошкільниками й ритму пісні;
- крокування під чіткий ритм маршу;
- застосування музично – рухових забав, коли будь-який дитячий віршик супроводжується грою на дитячих музичних інструментах, ритмічними імітаційними чи танцювальними рухами;
- ритмічні загадки на відтворення різних найпростіших ритмічних малюнків дітьми за схемами, за сприйманням та відтворенням на слух, використовуючи ігрові моменти та поступово ускладнюючи ритмічні завдання від найпростіших до складніших;
- залучення дітей до різноманітних музично – ритмічних вправ та ігор відповідно до їх віку;
- виконання елементарних танцювальних ритмічних рухів під музику у супроводі дитячих музичних інструментів;
- розучування з дітьми танців, руханок та флешмобів;
- виконання пластичних етюдів;
- залучення дошкільників до танцювальної творчості;
- використання музичної імпровізації;
- музикування в ударно-шумовому оркестрі.

Всі перераховані ритмічні завдання допомагають активізувати та пробуджувати інтерес дитини до музичної діяльності, розвивають почуття ритму, сприяють розвитку творчості дошкільників.

Педагог відіграє ключову роль у розвитку чуття ритму. Він створює сприятливу атмосферу, добирає відповідний музичний матеріал; стимулює активність дітей та враховує ідивідуальні особливості кожного піклується, щоб заняття були емоційно насиченими, цікавими та доступними для дітей.

Висновки. Розвиток чуття ритму у дошкільників є важливою складовою їх загального розвитку. Він сприяє формуванню музичних здібностей, розвитку мовлення, координації рухів, уваги та емоційної сфери. Ефективність цього процесу залежить від правильно організованої педагогічної діяльності, використання різноманітних методів і форм роботи, а також урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей. Комплексний підхід до організації ритмічної діяльності сприяє формуванню творчої, активної та гармонійно розвиненої особистості.

Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти України. Київ, 2021.
2. Ветлугіна Н.А. Методика музичного виховання в дитячому садку. Київ. 2007. Музичний розвиток дітей від 2 до 7 років.
3. Остроменський В.Д. Сприйняття музики як педагогічна проблема. Київ. Музична Україна, 1975. 286 с.



4. Самбор І. «Музично-дидактичні ігри на музичних заняттях». Музичний керівник. 2014, № 1.

5. Шаповал О. Упровадження концепції «елементарного музикування» Карла Орфа у систему музичного виховання дошкільників. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2010. С. 57–66.

Гиря Олексій,
Суми

SOFT SCILLS У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Автор акцентує увагу на необхідності системного використання soft skills у сучасній загальній середній освіті. Наведено особливості формування м'яких навичок у відповідності до вимог Концепції «Нова українська школа». Проаналізовано стратегії формування soft skills на різних етапах навчання в сучасному закладі середньої освіти.

Ключові слова: *Нова українська школа, м'які навички, адаптивність, творчі здібності, критичне мислення, командна робота.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна освітня система у своєму фундаменті відображає вимоги, які були актуальні для промислової та аграрної моделей економіки, що домінували пів століття тому. У ті часи для досягнення успіху в професійній сфері випускникам достатньо було володіти базовими навичками, такими як читання, письмо та арифметика, що слугували фундаментом для подальшого засвоєння спеціалізованих знань у закладах вищої освіти та становлення як фахівців у певній сфері. Проте сучасна динаміка розвитку технологій та процеси глобалізації вносять корективи в перелік вимог до компетенцій, необхідних для успішної кар'єри. В умовах сьогоденного ринку праці вирішальне значення набувають так звані м'які навички, до яких відносять здатність до критичного мислення, ефективну комунікацію, оригінальність поглядів, а також уміння слухати та переконувати [1].

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз сучасної української та зарубіжної літератури свідчить про те, що проблема формування soft skills (м'яких навичок) є одним із пріоритетних напрямів педагогічної науки та практики.

На сьогоднішній день soft skills є комплексом навичок або компетенцій, які можна позначити як метапредметні або загальні для різних видів діяльності, і включають в себе деякі основні риси когнітивної і в цілому інтелектуальної діяльності, емоційного інтелекту, управління власною діяльністю і продуктивної взаємодії з іншими людьми.

М'які навички є універсально актуальними на всіх рівнях освітніх систем. Чим краще освітяни розуміють м'які навички, що підходять для кожного рівня системи освіти, тим більше вони можуть розробляти підходи, які закріплять розвиток м'яких навичок учнів у міру їхнього просування в



навчанні. Такий підхід забезпечить постійне вдосконалення на системному рівні для побудови вивчення м'яких навичок як невід'ємної частини освітнього розвитку учня.

Упровадження розвитку м'яких навичок у вітчизняній системі освіти на всіх рівнях навчання потенційно може покращити ґрунтовний розвиток учня та його здатність долати численні виклики, пов'язані з навчальним процесом, від школи до університетського рівня. З цієї точки зору, впровадження м'яких навичок у навчальну програму закладу загальної середньої освіти стає позитивним кроком у покращенні добробуту учня в його академічних зусиллях. Покращення добробуту учня та м'яких навичок не лише сприяє процесу навчання, але й зрілому розвитку людини у грандіозній схемі відповідального громадянства, якій сприяє освіта.

Імплементация м'яких навичок у навчальні програми стала чітким закликом для освітніх установ, викладачів, роботодавців та політиків. Важливість м'яких навичок привернула увагу до того, що існує потреба практично впроваджувати їх у навчальні програми, щоб вони не розглядалися як доповнення до всього освітнього досвіду учня.

Оскільки освітяни розуміють важливість розвитку м'яких навичок на кожному рівні освіти, вони допоможуть розробити структури, які підтримуватимуть учнів у міру їхнього просування в освітніх починаннях, незалежно від їхнього рівня освіти. Ми рекомендуємо освітянам розробляти способи включення м'яких навичок у навчальну програму учнів початкової та середньої школи, а також вищої, щоб допомогти їм розвинути життєві навички, необхідні для процвітання в освіті та в житті. Роблячи це, політики, освітяни та керівники освіти знатимуть, як найкраще впровадити м'які навички в навчальну програму як невід'ємну частину навчальних цілей учня, і таким чином сприяти всебічному, обґрунтованому розвитку учня, який готовий до досвіду життя завтрашнього дня, і таким чином сприяти його благополуччю.

Основою формування soft skills є особистісні якості, особистий, соціальний, культурний і навчальний досвід учнів; їхні потреби та інтереси, які мотивують до навчання; знання, уміння і ставлення, що формуються в освітньому, соціокультурному та інформаційному середовищі, у різних життєвих ситуаціях. Спільними для всіх компетентностей є так звані наскрізні вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно й письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, уміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми [2].

Молодший шкільний вік є періодом життя, коли закладається підґрунтя соціального розвитку – відбувається становлення духовних цінностей, ставлення до оточення, досвід поведінки. Саме тому вже на етапі навчання в початковій школі в учнів мають формуватися основи soft skills – м'яких



навичок, які дозволяють дитині адаптуватись до різних життєвих ситуацій, успішно взаємодіяти з іншими людьми та бути максимально ефективною.

У початковій школі soft skills може використовуватися у процесі постановки вистав, організації рольових ігор. Вони мають відповідати рівню розуміння та залученості учнів з метою розвитку життєвих навичок. Розвиток навичок школярів має зосереджуватися на покращенні командної взаємодії та академічних результатів, управлінні та регулюванні емоцій для зменшення депресивних симптомів, булінгу та насильства, а також на сприянні розвитку просоціальних навичок.

Одним із пріоритетних підходів до формування soft skills у початкових класах є врахування відповідних здібностей, які умовно називають «4 К»:

- 1) креативність – здатність продукувати інноваційні та корисні ідеї;
- 2) критичне мислення – здатність до розв’язання проблем за допомогою системи суджень;
- 3) комунікація – спілкування, метою якого є досягнення спільної мети;
- 4) колаборація – командна робота [3, с. 120-125].

Розглянемо основні навички soft skills, які повинні розвиватися в учнів основної школи:

1. Уміння працювати в команді – це вміння слухати, здатність бачити єдину мету та знаходити точки дотику загальної ідеї з особистими амбіціями, готовність надати допомогу іншим і підтримати у складній ситуації, вміння переконувати та знаходити компроміс.

2. Уміння приймати рішення й розв’язувати проблеми.

Лідерські риси можна розвинути через організацію роботи різних клубів, проведення занять за інтересами, кураторство молодших школярів старшокласниками, а новачків – однокласниками. Якщо педагог сам захоплений певною справою, він створить команду однодумців і обов’язково знайде відгук у серці будь-якої дитини. Тоді учні самі почнуть проявляти ініціативу в тій сфері, що їм цікава.

Однією з найбільш запитаних рис особистості в сучасному світі є креативність. Креативний учень здатний знаходити нестандартні, абсолютно нові рішення у знайомих ситуаціях, уміє вигадувати й утілювати в життя нові ідеї.

3. Уміння спілкуватися з людьми.

Комунікабельність – це здатність до спілкування, відкритість і вміння налагодити контакт із іншими людьми, а також справляти на них потрібне враження. У цьому контексті в процесі навчання діяльність педагога повинна бути спрямована на розвиток умінь доступно й цікаво викладати свої ідеї та думки; впевнено говорити як із групою однолітків, так і зі старшими, виступати перед аудиторією.

Також однією з основних рис, необхідних для організації ефективного спілкування, є позитивність, тобто віра в себе та в інших. Це такий погляд на світ, за якого людина може дивитися на події з різних сторін і вважає за краще знаходити позитив у всьому, що її оточує. Виховувати позитивність



найліпше власним прикладом. Підтримка та увага вчителів і однокласників – головний інструмент розвитку позитивності. Педагог має бути завжди готовий дати слухну пораду, звернути увагу на позитивні події. При цьому здорове конкурентне середовище допомагає школярам фокусуватися на своїй цілі, а не на тимчасових невдачах.

4. Уміння планувати, організовувати й розставляти пріоритети належить до організаторських здібностей.

Такі здібності передбачають здатність об'єднувати людей для досягнення мети й надихати себе та інших на певні дії. Ініціативність, вимогливість до себе та інших, увага до деталей, здатність делегувати повноваження або робити самому – все це важливі риси організатора. За час навчання у школі діти повинні навчитися організовувати свій час так, щоб встигати виконувати всі заплановані справи: вчитися, брати участь у шкільних заходах, займатися в гуртках і секціях; вміти зібрати команду; оперативно приймати рішення.

5. Уміння шукати та обробляти інформацію.

Учитель має навчити дітей бути самостійними, знаходити потрібну інформацію, використовуючи різні джерела, вчитися узагальнювати, співпереживати, аналізувати, робити певні висновки. Таким чином, уміння здійснювати пошук необхідної інформації для виконання навчальних завдань є однією з основних, універсальних навчальних дій.

Система «м'яких» навичок передбачає, що учні будуть:

- виконувати комплексні й оригінальні завдання, для чого їм необхідні вміння працювати в команді та розвинене критичне мислення;
- дотримуватись індивідуальної освітньої траєкторії, що відповідає інтересам і здібностям кожного конкретного учня;
- вчитися використовувати наявні в них компетенції і знання для самостійного засвоєння нових знань, пошуку нової інформації;
- застосовувати в процесі навчання доступні сучасні технології, якими їм належить користуватися й у дорослому житті;
- отримувати підтримку від педагогів, обговорювати з ними свої успіхи та невдачі, планувати свій освітній маршрут [4].

Отже, націленість на розвиток системи «м'яких» навичок soft skills вимагає перебудови методів організації освітнього процесу, активного використання технік побудови діалогу, ігрових, дискусійних методик, проектної діяльності учнів, поєднання урочної та позаурочної діяльності.

Успішна інтеграція «м'яких навичок» у навчальний процес профільної школи вимагає переосмислення професійної позиції вчителя та докорінної зміни його ролі: від одноосібного транслятора знань до модератора та ментора. У такому форматі вчитель перестає бути головним джерелом інформації, стаючи натомість архітектором освітнього середовища, який скеровує групову динаміку та стимулює самостійний пошук рішень.

Для профільної школи актуальним є розв'язання проблемних завдань, особливо тих, що не мають однозначного алгоритму розв'язання. Така



робота стимулює розвиток критичного мислення, аналітичних здібностей, уміння генерувати нові ідеї та знаходити нестандартні підходи. Пошук та аналіз інформації з різних джерел для виконання навчальних завдань сприяє розвитку інформаційної грамотності, уміння добирати та оцінювати достовірність даних, що є важливим аспектом критичного мислення.

Презентація власних проєктів та результатів досліджень перед аудиторією розвиває навички публічного виступу, уміння чітко та логічно висловлювати свої думки, використовувати візуальні засоби для підсилення повідомлення, а також впевненість у собі. Участь в обговореннях, дискусіях та дебатах на навчальних заняттях вчить учнів аргументувати свою позицію, слухати та розуміти інших, толерантно ставитися до різних точок зору.

Досить важливим для профільної школи є творче опанування учнями сучасних інформаційних технологій. Використання інформаційних технологій досить важливе для самостійного навчання, освоєння нових програмних засобів та інструментів сприяє розвитку самостійності, ініціативності, здатності до самоорганізації та відповідальності за власний навчальний процес. Учні вчаться визначати свої навчальні потреби, знаходити необхідні ресурси, планувати свій час та контролювати результати своєї роботи.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Узагальнюючи вищесказане, можна з упевненістю стверджувати, що формування soft skills є невід'ємною складовою якісної освіти, особливо в контексті впровадження у вітчизняну освіту Концепції «Нова українська школа». Гнучкі навички, такі як комунікація, співпраця, критичне мислення, креативність, самостійність та адаптивність, не лише підвищують ефективність навчання, але й закладають фундамент для успішної самореалізації учнів у майбутньому. Подальші перспективи реалізації формування soft skills в закладах загальної середньої освіти є надзвичайно актуальними та багатовекторними. Це може бути здійснено у таких напрямках: інтеграція soft skills у зміст навчальних дисциплін через проєктно-дослідницьку діяльність, STEM-завдання, міжпредметні зв'язки; розробка методик цілеспрямованого формування м'яких навичок (критичного мислення, командної взаємодії, комунікації); використання цифрових технологій та інтерактивних платформ, що сприяють розвитку самостійності, відповідальності та адаптивності учнів.

Список використаних джерел

1. Дороніна Т., Іванова В. (2023). Hard skills та soft skills у професійному стандарті вчителя. Вісник науки та освіти, № 6 (12). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-6\(12\)-327-337](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-6(12)-327-337).
2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkolacompressed.pdf> (дата звернення: 18.10.2023).
3. Полякова І., Корсікова К. Soft skills: універсальні навички на уроках української мови й читання в початковій школі. Acta Paedagogica Volyniensis. 2021. Вип. 3. С. 120-125.



4. Синиця А. Soft skills: сутність поняття, структура, види та їх місце в освітньому процесі. «Current scientific opinions on the development of current education»: The XXIV International Scientific and Practical Conference, Milan, Italy, June 19–21, 2023. Milan, 2023. С. 189–192. URL: <https://eu-conf.com/wp-content/uploads/2023/05/Current-scientific-opinions-on-the-development-of-current-education.pdf#page=190>.

Гуніна Альона,
Суми

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У НУШ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ: КРЕАТИВНІСТЬ, ПРАКТИЧНІ ВМІННЯ, НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

У статті розглянуто особливості впровадження компетентнісного підходу в умовах реформування загальної середньої освіти відповідно до Концепції Нової української школи. Обґрунтовано значення компетентнісно орієнтованого навчання як чинника формування конкурентоспроможної, творчої та соціально активної особистості, здатної до навчання впродовж життя. Окреслено коло ключових компетентностей, визначених сучасними освітніми стандартами.

Ключові слова: компетентнісний підхід, Нова українська школа, мовно-літературна галузь, ключові компетентності, креативність, критичне мислення, мовно-комунікативні уміння, інтерактивні технології, проєктне навчання, освітній процес, навчання впродовж життя.

Реформування національної системи освіти відіграє велику роль у перебудовних процесах, що відбуваються зараз в Україні, визначається масштабністю і радикальністю змін. Проведення докорінної реформи загальної середньої освіти, а саме Концепції «Нова українська школа» на період до 2029 року [3], сприятиме подоланню негативних тенденцій, забезпеченню соціальної рівності та згуртованості, економічного розвитку й конкурентоспроможності держави. Реформування змісту загальної середньої освіти вплинуло на розроблення принципово нових державних стандартів загальної середньої освіти [5, 6], які ґрунтуються на компетентнісному та особистісно-орієнтованому підходах до навчання, враховують вікові особливості психофізичного розвитку учнів, передбачають здобуття ними умінь і навичок, необхідних для успішної самореалізації в професійній діяльності, особистому житті, громадській активності.

Необхідність модернізації сучасної освіти спонукає вчителів до пошуку різноманітних способів реалізації компетентнісного підходу в навчанні. Сьогодні здебільшого акцентують увагу на результаті навчання. А ним є учень – особистість, громадянин-патріот, майбутній фахівець-інноватор. При цьому результат розглядається не лише як сума засвоєної інформації, а й здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях, застосовувати досвід



успішної діяльності в певній сфері. Адже компетентність – це здатність робити, уміння використовувати знання. Компетентна в певній галузі людина має відповідні знання й здібності, що дозволяють їй обґрунтовано обмірковувати проблему й ефективно діяти в цій сфері [2].

Аналіз теоретичних джерел засвідчив, що проблема впровадження компетентнісного підходу в освіті знаходиться в центрі сучасної педагогічної думки, відображена в нормативних документах, активно розробляється вітчизняними та зарубіжними вченими. Існує багато поглядів науковців щодо розвитку ключових компетентностей в умовах НУШ. Вивченням ключових, загальнопредметних та предметних компетентностей займалися такі українські науковці як Байбара Т., Бібік Н., Біда О., Бондар С., Вашуленко М., Гудзик І., Коваль Л., Локшина О., Онопрієнко О., Пометун О., Пономарьова К. Досліджували поняття «компетенція» та «компетентність» учені-психологи Бал Г., Барко В., Губарева О., Равен Дж., Маркова А., Черевко В. та ін. Проблему компетентнісного підходу до формування мовної особистості досліджували багато сучасних дидактів та лінгвістів: Богуш А., Божович О., Горошкіна О., Голуб Н., Караман С., Мамчур Л., Пентиліук М.

Питання формування компетентностей висвітлено в Державному стандарті повної загальної середньої освіти, Державному стандарті профільної середньої освіти, нових модельних програмах [5, 6].

І хоча проблема реалізації компетентнісного підходу на уроках мовно-літературної галузі неодноразово порушувалася науковцями й методистами, однак говорити про узгодженість позицій ще зарано.

Мета статті – розкрити сутність компетентнісного підходу в умовах Нової української школи на уроках мовно-літературної галузі, обґрунтувати його роль у розвитку креативності учнів, формуванні практичних мовно-комунікативних умінь і навичок, а також у вихованні здатності до навчання впродовж життя; окреслити ефективні методи, прийоми й форми роботи, що сприяють реалізації цього підходу в освітньому процесі.

За умов змін в українському суспільстві особливого значення набувають питання формування нових життєвих стратегій, компетентності, конкурентоспроможності, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки молодшої людини [1]. Саме компетентнісний підхід покликаний подолати прірву між освітою і потребами життя, звернутися до пошуку нових підходів у вивченні предметів. Компетентність визначається як загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, здобутих завдяки навчанню.

Згідно з Концепцією НУШ, компетентність – це інтегрована характеристика особистості, що поєднує знання, уміння, навички, цінності, досвід і способи мислення. Вона визначає здатність людини діяти ефективно в різних життєвих ситуаціях [3].

Важливо, що сучасні освітні стандарти в Україні орієнтуються на європейські рекомендації щодо формування ключових компетентностей для навчання впродовж життя. Це означає, що заклад загальної середньої освіти



має навчити учня/ученицю не лише зараз, а й підготувати його/її до постійного саморозвитку.

В Україні впровадження компетентнісного підходу є одним із пріоритетних завдань реформування освітньої системи. Цей процес відбувається в початковій та середній школі. Під час навчання кожної освітньої галузі, зокрема й мовно-літературної, формування предметних та ключових компетентностей відбувається інтегровано та закономірно спостерігається наступність між початковою та базовою ланками освіти.

Ключові компетентності охоплюють вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математичну компетентність; компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій; екологічну компетентність; інформаційно-комунікаційну компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності; інноваційність; культурну компетентність; підприємливість і фінансову грамотність.

Спільними для всіх компетентностей є такі вміння:

- уміння читати і розуміти прочитане;
- уміння висловлювати думку усно й письмово;
- критичне мислення;
- здатність логічно обґрунтовувати позицію;
- виявляти ініціативу;
- творити;
- уміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення;
- уміння конструктивно керувати емоціями;
- застосовувати емоційний інтелект;
- здатність співпрацювати в команді [5].

У сучасному закладі загальної середньої освіти змінюється роль учителя. Він більше не є лише джерелом знань, а виступає як фасилітатор навчання; наставник; організатор освітнього середовища; партнер у навчанні.

Учитель створює умови для активної діяльності учнів, стимулює їх до самостійного пошуку, підтримує ініціативу та розвиток творчості. Важливою є також побудова довірливих відносин у класі, що сприяє формуванню безпечного освітнього середовища.

Саме уроки мовно-літературної галузі мають величезний потенціал для формування життєво важливих компетентностей. Основний акцент робиться на розвитку мовленнєвої діяльності як основи комунікації. Сучасний урок української мови виходить за межі підручника. Учні виконують завдання, які мають реальне застосування: написання есе, листів, відгуків; створення постів для соціальних мереж; підготовка виступів; участь у дебатах; складання резюме та мотиваційних листів. Це дозволяє учням відчувати практичну цінність знань. Здобувачі освіти розвивають критичне мислення: аналізують тексти, порівнюють інформацію, визначають авторську позицію, формують власну думку. Наприклад, робота з медіатекстами; виявлення маніпуляцій у мовленні; редагування текстів тощо.



Компетентнісний підхід до навчання і розроблення креативних завдань допомагають зробити навчання цікавим і ефективним:

- написання казок, блогів, сценаріїв;
- створення рекламних текстів;
- мовні ігри;
- проекти («Мова в моєму житті», «Сленг сучасної молоді») [4].

Українська література, як і мова, є потужним засобом формування особистості. Вона розвиває не лише інтелект, а й емоційну сферу, цінності та світогляд. На уроках за компетентнісного підходу учні вчаться аналізувати художній текст; розуміти підтекст твору; інтерпретувати образи; співвідносити прочитане із сучасністю.

Сучасний урок української літератури – це не переказ, а діалог. Важливими є обговорення проблем твору; дискусії; рольові ігри; інсценізації. Через художні твори української літератури учні осмислюють моральні дилеми; громадянську позицію; національну ідентичність; культурну спадщину нашого народу. Здобувачі освіти вчаться проводити аналогії між зображенням у творі та баченням у реальному житті, передбачувати можливість використання розглянутих ситуацій в особистому житті; використати позитив літературного твору для самовдосконалення; спроектувати своє майбутнє у відповідності до обставин, в яких перебуває головний герой літературного твору.

Для реалізації компетентнісного підходу важливо використовувати сучасні методи [7]:

1. Проєктне навчання. Учні створюють власні проєкти: дослідження мовних явищ; літературні презентації; відеопроєкти.

2. Технологія критичного мислення: «Шість капелюхів», «Кластер», «Сенкан», «Кубування», «Щоденник подвійних нотаток»)

3. Інтерактивні методи: робота в парах, робота в групах, «Мозковий штурм»; «Мікрофон»; робота в групах; дебати, «Перевернутий клас», «Дерево рішень».

4. Цифрові технології: онлайн-платформи; створення презентацій; використання інтерактивних вправ; медіаграмотність.

На уроках мовно-літературної галузі особливу увагу слід приділяти формуванню навичок, які знадобляться учням у житті:

- ефективне спілкування;
- робота з інформацією;
- публічні виступи;
- написання різних типів текстів;
- командна робота.

Сучасний світ змінюється дуже швидко, тому важливо навчити учнів на уроках української мови та літератури вчитися самостійно; ставити цілі; планувати діяльність; оцінювати власні результати. Здобувачі освіти мають усвідомити, що навчання не закінчується після школи – воно триває все життя.



У старшій школі компетентнісний підхід реалізується через профільне навчання; дослідницьку діяльність; підготовку до майбутньої професії. Тому особливо важливо на уроках української мови та літератури розвивати інтелектуальну компетентність; креативність; комунікативні навички майбутніх випускників. На уроках мовно-літературної галузі здобувачі освіти вчаться аргументувати свою думку, брати участь у дискусіях, аналізувати складні тексти, створювати власні проекти [9].

Ефективне навчання неможливе без компетентнісного підходу і продуманої системи вправ. На уроках української мови та літератури доцільно використовувати написання творів різних жанрів; підготовку доповідей; створення анотацій і рецензій; інтерв'ю; редагування текстів; моделювання життєвих ситуацій. Такі завдання сприяють формуванню комунікативної компетентності та розвитку мовлення.

Таким чином, перевагами компетентнісного підходу на уроках української мови та літератури є підвищення мотивації до навчання; практична спрямованість знань; розвиток самостійності; формування критичного мислення; підготовка до реального життя.

Компетентнісний підхід у Новій українській школі – це не просто зміна методів навчання, а зміна освітньої парадигми. Він спрямований на формування гармонійно розвиненої особистості, здатної до самореалізації, творчості та постійного навчання [8].

Уроки мовно-літературної галузі відіграють особливу роль у цьому процесі, адже саме вони формують мовлення, мислення, культуру та цінності учнів. Завдяки впровадженню сучасних методів і технологій навчання освіта стає більш ефективною, цікавою та значущою для життя.

Компетентнісний підхід забезпечує підготовку учнів до активної участі в суспільстві, сприяє розвитку креативності, практичних умінь і готовності навчатися впродовж усього життя.

Список використаних джерел

1. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз. Вісник Житомирського державного університету. Випуск 40. Серія: Педагогічні науки. 2008. С. 63–68.

2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «K.I.C.», 2004. 112 с.

3. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 року № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (дата звернення: 07.05.2026).

4. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / za zag. red. Bibik H.M. K.: TOB «Vydavnyчий dim «Plejadi», 2017. 206 c.

5. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 року №898.



URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> (дата звернення: 07.05.2026).

6. Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 25 липня 2024 року № 851. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text> (дата звернення: 07.05.2026).

7. Ситченко А. Л. До поняття і структури формування компетентного читача у шкільному курсі української літератури. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки, 2019. 3, 207–211.

8. Рудь М. Компетентнісний підхід в освіті. Вісник Львівського університету. Серія: Педагогіка, 2006. Вип. 21. Ч. 1. С. 73–82.

Осьмук Наталія,
Савіщенко Валерія,
Суми

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ДИДАКТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ «ВСЕОСВІТА» ТА «НА УРОК» У ФОРМУВАННІ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПРИ ВИВЧЕННІ БІОЛОГІЇ

У статті здійснено порівняльний аналіз дидактичного потенціалу освітніх платформ «Всеосвіта» і «На Урок» у контексті формування інформаційно-цифрової компетентності учнів під час вивчення біології та інтегрованого курсу «Пізнаємо природу». Розкрито значення компетентнісного підходу Нової української школи для організації цифрового оцінювання, диференціації завдань і підтримки навчання впродовж життя. На основі власного педагогічного досвіду описано використання тестування на платформі «На Урок» та інструментів платформи «Всеосвіта», зокрема конструктора тестів і конструктора уроків. Обґрунтовано, що ефективність платформи визначається не лише кількістю технічних функцій, а й тим, наскільки вони допомагають учневі аналізувати інформацію, працювати з біологічним змістом, отримувати зворотний зв'язок і усвідомлювати власний навчальний поступ. Запропоновано педагогічні умови раціонального поєднання обох платформ у практиці вчителя біології.

Ключові слова: інформаційно-цифрова компетентність, Нова українська школа, біологія, освітні платформи, «Всеосвіта», «На Урок», цифрове оцінювання, диференціація навчання.

Постановка проблеми. Компетентнісний підхід у Новій українській школі передбачає перехід від переважного засвоєння готової інформації до здатності учня діяти з нею: знаходити, аналізувати, перевіряти, застосовувати у практичних ситуаціях і відповідально використовувати цифрові інструменти. У Державному стандарті базової середньої освіти



акцентовано вимоги до результатів навчання, орієнтири для оцінювання та цілісність освітнього процесу [3]. Тому інформаційно-цифрова компетентність не може формуватися лише на уроках інформатики. Вона має інтегруватися у природничу освіту, зокрема у вивчення біології, де учні постійно працюють із фактами, схемами, зображеннями організмів, екологічними ситуаціями, результатами спостережень і навчальними моделями.

Актуальність теми посилюється тим, що сучасний учень сприймає цифрове середовище як звичний простір навчання, але не завжди вміє відрізнити якісну інформацію від поверхової, репродуктивне виконання тесту від осмисленого розв'язання навчальної проблеми, а миттєвий результат від реального поступу. У цьому контексті освітні платформи «Всеосвіта» та «На Урок» стають інструментами вчителя, які дозволяють організувати контроль, самостійну роботу, домашні завдання або діагностику навчальних результатів. Офіційні сторінки платформ позиціонують онлайн-тести як інструмент контролю знань, виконання завдань за кодом або в режимі кабінету тестування [1; 7; 8]. Проте їхній дидактичний потенціал є різним і залежить від того, які типи завдань пропонує платформа, як учитель налаштовує доступ, чи бачить процес виконання, чи може швидко надати зворотний зв'язок і чи створюються умови для досягнення більш вищих рівнів пізнавальної діяльності.

Біологічний зміст знань потребує не лише запам'ятовування назв, ознак і класифікацій, а й уміння встановлювати взаємозв'язки між організмами, пояснювати адаптації, аналізувати вплив середовища, робити висновки на основі спостережень. Якщо цифрова платформа обмежує учня лише вибором готової відповіді, вона переважно підтримує репродуктивний рівень. Якщо ж платформа дає змогу поєднати різні типи завдань, додати відкриту відповідь, відповідність, текстове пояснення, візуальний матеріал і поточний моніторинг, вона може працювати як інструмент формування критичного мислення, саморегуляції та навчання впродовж життя.

У нормативному полі України розвиток цифрових компетентностей пов'язується з необхідністю підвищення готовності громадян до безпечного, свідомого й продуктивного використання цифрових технологій [4; 6]. Європейська рамка DigComp 2.2 розглядає цифрову компетентність через знання, уміння та ставлення, потрібні для впевненої, критичної й безпечної взаємодії з цифровими технологіями [10, с. 4]. Для шкільної освіти це означає, що цифрове завдання має бути не технічною вставкою до уроку, а педагогічно вмотивованою дією, яка допомагає учневі навчитися працювати з інформацією, комунікувати, створювати цифровий продукт, дотримуватися правил безпеки й розв'язувати проблеми.

Ключові компетентності НУШ, серед яких інформаційно-комунікаційна компетентність, інноваційність, екологічна компетентність і навчання впродовж життя, створюють методичне підґрунтя для використання цифрових платформ у природничій освітній галузі [9]. Модельні навчальні програми природничої галузі для 5–6 класів, зокрема інтегрований курс



«Пізнаємо природу», орієнтують учителя на дослідження природних об'єктів, пояснення взаємозв'язків у природі, роботу з різними джерелами інформації та формування наукової картини світу [5]. Отже, порівняння платформ, що пропонується в даній статті, виходить із положень загальної дидактики та методики біологічних дисциплін у процесі формування компетентнісних результатів навчання.

Метою статті є визначення дидактичного потенціалу платформ «Всеосвіта» та «На Урок» у формуванні інформаційно-цифрової компетентності учнів під час вивчення біології та інтегрованого курсу «Пізнаємо природу».

Для досягнення мети передбачено такі завдання: уточнити педагогічний зміст інформаційно-цифрової компетентності у біологічній освіті; визначити дидактичні можливості й обмеження платформ; узагальнити власний досвід створення тестів і діагностичних робіт; обґрунтувати умови ефективного використання платформ у компетентнісному навчанні.

Виклад основного матеріалу. Інформаційно-цифрова компетентність учня на уроках біології виявляється у кількох взаємопов'язаних діях. По-перше, учень має зрозуміти цифрову інструкцію, перейти за посиланням або кодом, коректно авторизуватися, виконати завдання в установленому режимі. По-друге, він повинен працювати з біологічною інформацією: читати умову, розпізнавати ознаки організмів, співвідносити поняття, пояснювати природні явища. По-третє, важливим є критичний компонент: учень має не просто вибрати відповідь, а перевірити власне судження, пояснити його, співвіднести з попередніми знаннями. По-четверте, цифрове середовище має підтримувати саморегуляцію: бачення результату, аналіз помилок, повторення теми, планування подальшого навчання.

Платформа «На Урок» у практиці вчителя є зручною для швидкого створення та проведення тестувань. Її сильна сторона полягає у простоті входу, зрозумілості для учнів, наявності готової бібліотеки матеріалів і можливості оперативно організувати перевірку знань. На сторінці для учнів зазначено, що вони можуть обрати тест самостійно або скористатися кодом, який надав учитель [7]. Для уроку біології це зручно у випадках, коли потрібно швидко перевірити базові поняття, терміни, визначення, послідовність фактів або первинне розуміння теми. Наприклад, під час створення тесту за темою «Водне середовище існування живих організмів» для 6 класу інтегрованого курсу «Пізнаємо природу» учні виконували завдання швидко, оскільки отримували готові варіанти відповідей. Такий формат допоміг перевірити, чи засвоїли вони ознаки водного середовища, приклади пристосувань організмів, окремі поняття теми.

Водночас власний досвід використання «На Урок» засвідчив і певні обмеження. У доступній конфігурації тестування наявний функціонал зводиться до завдань із вибором однієї або кількох відповідей. Це робить платформу ефективною для репродуктивного рівня, але менш придатною для розгорнутого пояснення, аргументації чи аналізу біологічної ситуації. Ще



один методичний ризик полягає у відкритості частини тестів в інтернеті. Учень може знайти тест, пройти його самостійно й дізнатися відповіді. Для самоосвіти це має позитивний ефект, оскільки стимулює повторення, тренування й підготовку. Для контрольного або діагностичного оцінювання така відкритість створює проблему академічної доброчесності та знижує достовірність результатів [12, с. 56].

Платформа «Всеосвіта» має більш широкий дидактичний потенціал для розроблення різнорівневих завдань. На офіційній сторінці конструктора тестів розробники акцентують можливість створення професійних тестів і контролю виконання в режимі реального часу [1]. У власній практиці це виявилось особливо важливим під час роботи з темою «Як організми співіснують у середовищі. Партнери. Нахлібники і квартиранти». Для цієї теми було розроблено тестування з різними типами завдань: із вибором однієї відповіді, з вибором кількох відповідей, а також із полем для введення відповіді. Поєднання таких форматів дало змогу перейти від простого впізнавання терміна до пояснення характеру взаємодії між організмами. Учні мали не тільки обрати правильний варіант, а й сформулювати коротку відповідь, тобто проявити вміння працювати з біологічним змістом у цифровому середовищі.

Значною перевагою «Всеосвіти» є можливість ранжувати й диференціювати завдання. Це дозволяє для учнів, яким потрібна підтримка, пропонувати завдання на розпізнавання та вибір відповіді. Для учнів із вищим рівнем готовності пропонувати завдання на відповідність, текстове введення, пояснення причинно-наслідкового зв'язку або аналіз прикладу. Такий підхід відповідає компетентнісній логіці НУШ, адже кожен учень отримує можливість діяти на доступному рівні й поступово переходити до складніших операцій. Водночас, під час використання було помічено, що частина типів завдань доступна лише у платній версії платформи. Це не нівелює її дидактичного потенціалу, але потребує від учителя планування: які функції використовувати безоплатно, де доцільно застосувати альтернативний інструмент, а де є виправданим використання розширеного функціоналу.

Окремої уваги заслуговує конструктор уроків «Всеосвіти». За інструкційними матеріалами платформи, цей інструмент дає змогу оформлювати навчальний матеріал і створювати урок із різними видами активностей [2]. У нашому досвіді конструктор уроків було використано для підбиття підсумків за розділом «Пізнаємо взаємозв'язки в природі». Діагностична робота містила завдання з однією відповіддю, кількома відповідями, встановленням відповідностей і введенням тексту. Це створило умови для комплексної перевірки: учні не лише відтворювали знання, а й класифікували приклади, співвідносили поняття, формулювали короткі міркування. Крім того, і це важливо, така робота не була представлена у відкритому доступі як готовий тест, тому зменшувався ризик механічного знаходження відповідей.



Принагідно відзначимо, що технічні можливості моніторингу на «Всеосвіті» посилюють педагогічну цінність платформи. Учителю бачить, коли учень приєднався до роботи, на якому завданні перебуває, скільки часу витрачає на окреме завдання та на тест загалом. Фіксація прізвища й імені учня полегшує відстеження присутності та виконання. Робота в режимі реального часу дає змогу не чекати завершення роботи всього класу, а помічати труднощі одразу: якщо кілька учнів довго затримуються на одному питанні, учитель може зробити коротке пояснення, уточнити інструкцію або після проходження тесту повернутися до проблемного завдання. У такий спосіб цифрова платформа перетворюється з інструмента оцінки на інструмент педагогічного супроводу.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика дидактичного потенціалу платформ

Критерій порівняння	«На Урок»	«Всеосвіта»
Основне дидактичне призначення	Швидке тестування, тренування, перевірка базового засвоєння теми	Тестування, діагностичні роботи, інтерактивні уроки, диференційована перевірка
Типи завдань у практичному використанні	Переважно вибір однієї або кількох відповідей	Вибір однієї чи кількох відповідей, введення тексту, відповідність, завдання конструктора уроків
Рівень пізнавальної діяльності	Підтримує переважно репродуктивний рівень і швидке відтворення знань	Дає змогу поєднати репродуктивні, аналітичні й частково творчі дії учнів
Диференціація навчання	Обмежена типом тестових завдань і налаштуваннями тесту	Розширена завдяки різним форматам завдань, але частина функцій може бути платною
Моніторинг роботи учнів	Зручний для отримання результату після проходження тесту	Дає змогу бачити приєднання, етап виконання, час роботи й оперативно реагувати
Академічна доброчесність	Відкритий доступ до частини тестів може спростити пошук відповідей	Конструктор уроків зменшує ризик пошуку готового тесту у відкритому доступі

Порівняльний аналіз можливостей платформ показує, що якраз питання функціоналу може забезпечувати варіативність при вирішенні освітніх завдань. «На Урок» доцільний тоді, коли вчителю потрібно швидко перевірити базові знання, організувати тренування, дати учням можливість самостійно повторити матеріал або підготуватися до тематичного контролю. «Всеосвіта» є більш продуктивною в ситуаціях, де потрібна складніша структура роботи, поєднання тестових і відкритих завдань, диференціація та поточне спостереження за діями учнів. У біології це особливо важливо, тому що багато навчальних результатів не зводяться до вибору правильної



відповіді. Учень має пояснити, чому водні організми мають певні адаптації, чим відрізняються партнерство й нахлібництво, як екологічні зв'язки впливають на стійкість угруповання тощо [13, с. 67].

Практичний досвід свідчить, що найефективнішою є не ізольована, а комбінована модель використання платформ. На етапі актуалізації знань або домашнього повторення доцільно застосовувати короткі тести «На Урок», які швидко налаштовують учнів на тему та допомагають виявити загальний рівень готовності класу. На етапі закріплення, тематичного узагальнення або діагностики результатів доцільніше використовувати «Всеосвіту», де можна створити більш різноманітну систему завдань і контролювати процес виконання. Таке поєднання відповідає ідеї навчання впродовж життя: учень отримує цифровий інструмент для самотренування, але водночас навчається працювати з більш складними завданнями під педагогічним супроводом.

Важливим технічним моментом є налаштування тесту або уроку. Для компетентнісного оцінювання бажано обмежувати випадкове списування через індивідуальний код доступу, чіткий час виконання, перемішування варіантів відповідей, поетапне відкриття завдань, недоступність правильних відповідей до завершення роботи. Там, де платформа дозволяє, варто використовувати різні бали за різні завдання: просте розпізнавання поняття може оцінюватися нижче, а завдання на пояснення, відповідність або введення тексту – вище. Доцільно також заздалегідь перевіряти, як тест відображається на смартфоні, адже значна частина учнів виконує цифрові завдання саме з мобільних пристроїв. Якщо завдання містить зображення організмів, схеми або таблиці, вони мають бути достатньо чіткими, не перевантаженими та доступними для перегляду на малому екрані [14, с. 76].

Порівняльний аналіз дає змогу виділити кілька педагогічних умов, за яких використання платформ справді формує інформаційно-цифрову компетентність. Перша умова – відповідність завдання навчальній меті. Якщо метою є перевірка термінів, достатньо короткого тесту. Якщо метою є аналіз біологічних зв'язків, необхідні завдання з поясненням, відповідністю або відкритою відповіддю. Друга умова – поєднання цифрового й змістового компонентів. Учень має не просто натиснути на варіант, а осмислити біологічне явище. Третя умова – диференціація. Різноманітні завдання допомагають уникнути ситуації, коли слабші учні губляться, а сильні не отримують інтелектуального виклику. Четверта умова – доброчесність і контроль доступу. Відкриті тести корисні для тренування, але для діагностики варто створювати власні роботи або використовувати закриті режими. П'ята умова – рефлексія результатів, без якої цифрове оцінювання залишається лише технічною процедурою.



Таблиця 2

Приклади використання платформ у темах природничого змісту

Тема / навчальна ситуація	Платформа та інструмент	Дидактичний ефект
«Водне середовище існування живих організмів» (6 клас, «Пізнаємо природу»)	«На Урок», тест із вибором відповідей	Швидка перевірка базових понять і ознак середовища; зручне тренування, але перевага репродуктивного рівня
«Як організми співіснують у середовищі. Партнери. Нахлібники і квартиранти»	«Всеосвіта», тест із різними типами завдань	Диференціація завдань, поєднання вибору відповіді та короткого текстового пояснення
Підсумок розділу «Пізнаємо взаємозв'язки в природі»	«Всеосвіта», конструктор уроків	Комплексна діагностика, завдання на відповідність і введення тексту, поточний моніторинг і зворотний зв'язок

Методично важливо не перебільшувати роль будь-якої платформи. Цифровий сервіс сам по собі не гарантує формування компетентності. Результат залежить від професійного рішення вчителя: як сформульовано завдання, чи відповідає воно темі, чи передбачає аналіз, чи забезпечено чесність виконання, чи отримує учень пояснення після помилки. Якщо тест складається лише з простих питань на впізнавання, він може бути корисним, але не вичерпує потенціалу цифрового навчання. Якщо ж цифрове середовище використовується для поєднання інформації, дії, самоконтролю, взаємодії та рефлексії, воно реально працює на розвиток інформаційно-цифрової компетентності.

Для вчителя біології доцільно вибудовувати власну систему цифрових завдань за принципом поступового ускладнення. На початку теми учні можуть виконувати короткі діагностичні тести, щоб актуалізувати попередні знання. У процесі вивчення теми варто додавати завдання з візуальним матеріалом, порівнянням, класифікацією, відповідністю. Наприкінці теми потрібні завдання, які спонукають пояснювати зв'язки, робити висновки, працювати з прикладами з природи або повсякденного життя. Саме така логіка дозволяє поєднати креативність, практичні вміння, критичне мислення і навчання впродовж життя.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проведений порівняльний аналіз засвідчив, що платформи «На Урок» та «Всеосвіта» мають різний, але взаємодоповнювальний дидактичний потенціал. «На Урок» є зручним інструментом для швидкого тестування, тренування й самоперевірки. Проте в описаному досвіді більше підтримує репродуктивні завдання та потребує обережності через відкритість частини тестових матеріалів. «Всеосвіта» має значно ширші можливості для диференціації, створення різних типів завдань, моніторингу роботи учнів у реальному часі та



організації зворотного зв'язку, хоча частина функцій може бути пов'язана з платним доступом.

Формування інформаційно-цифрової компетентності під час вивчення біології відбувається тоді, коли цифрова платформа використовується не як заміна уроку, а як педагогічно вмотивований інструмент для роботи з біологічним змістом. Найбільш результативною є комбінована модель: «На Урок» – для швидкої актуалізації, тренування й самопідготовки; «Всеосвіта» – для складніших діагностичних робіт, диференціації, поточного контролю та рефлексії. Перспективи подальших розвідок пов'язані з експериментальною перевіркою впливу різних типів цифрових завдань на якість засвоєння біологічних понять, розвиток критичного мислення учнів і підвищення їхньої навчальної автономії.

Список використаних джерел

1. Всеосвіта. Бібліотека тестів. Режим доступу: <https://vseosvita.ua/test>
2. Всеосвіта. Як створити урок: огляд всіх типів завдань. Режим доступу: <https://vseosvita.ua/c/instructions/post/104465>
3. Державний стандарт базової середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti>
4. Кабінет Міністрів України. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації: розпорядження від 03.03.2021 № 167-р. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/go/167-2021-%D1%80>
5. Міністерство освіти і науки України ; Інститут модернізації змісту освіти. Природнича освітня галузь. Модельні навчальні програми для 5–9 класів Нової української школи. Режим доступу: <https://imzo.gov.ua/model-ni-navchal-ni-prohramy/pryrodnycha-osvitnia-haluz/> .
6. Міністерство цифрової трансформації України. Рамка цифрової компетентності для громадян України. Київ, 2021. Режим доступу: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/1/7451-ramka_cifrovoi_kompetentnosti.pdf .
7. На Урок. Онлайн-тести. Режим доступу: <https://naurok.ua/student/tests>
8. На Урок. Шкільні тести з онлайн-роздруківкою на порталі «На Урок». Режим доступу: <https://naurok.com.ua/test> .
9. Нова українська школа: ключові компетентності. Український інститут розвитку освіти. 2020. Режим доступу: <https://uied.org.ua/2020/03/323/>.
10. Vuorikari, R., Kluzer, S., Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg : Publications Office of the European Union. Режим доступу: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>
11. Гущина, Н. І. (2020). Нова українська школа: використання інформаційно-комунікаційних технологій у 3–4 класах закладів загальної середньої освіти. Київ : Видавничий дім «Освіта».



12. Дяченко-Богун, М. М. (2023). Методика навчання біології . Полтава : Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Режим доступу: <https://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/21912>.

13. Морзе, Н. В., Буйницька, О. П. (Ред.). (2021). Модернізація освіти в цифровому вимірі. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка. Режим доступу: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/38542/>.

14. Кремень, В.Г., Ничкало, Н.Г., Лук'янова, Л.Б., Лазаренко, Н.І. (Ред.).(2004). Освіта для цифрової трансформації суспільства = Edukacja dla cyfrowej transformacji społeczeństwa Education for digital transformation of society. Т.1. Київ : ТОВ «Юрка Любченка».

Сапич Вадим,
Суми

ЛЮДИНОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКИХ ТА ФІНАНСОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

В статті наведено порівняльний аналіз відображення людиноцентризму у модельних навчальних програмах «Підприємництво та фінансова грамотність», рекомендованих Міністерством освіти і науки України вчителям для використання в освітньому процесі. Найбільш доступною для сприйняття учнями, на думку автора, є програма Буяк та ін. Водночас програма Кузнєцової та ін. містить екстремально важливий компонент людиноцентризму – людина в ній розглядається як свідомий громадянин і споживач, що діє в межах моралі, а освітній процес спрямований на етичну інтеграцію людини в соціум та економіку. Враховуючи зазначене, автор вважає за доцільне для реального викладання у школі об'єднати дві програми – програму Буяк та ін. і програму Кузнєцової та ін. Втім, остаточний вибір на користь тієї чи іншої програми вчитель здійснює самостійно. Обираючи ту чи іншу модельну програму, учителі мають враховувати не лише всі відмінності цих програм, але й брати до уваги свій педагогічний потенціал, а також врахувати навчальні можливості, інтереси, здібності і потреби свого учнівства. Для посилення людиноцентричного підходу у формуванні підприємницьких та фінансових компетентностей при використанні будь-якої з модульних програм пропонується розширити змістовне наповнення освітнього процесу положенням класичного напрямку економічної теорії про те, що споживання благ залежать від можливостей людей створювати життєві блага і саме людська праця забезпечує добробут народу.

Ключові слова: людиноцентричний підхід, підприємницькі та фінансові компетентності, навчальний предмет «Підприємництво та фінансова грамотність», модельна навчальна програма.



Постановка проблеми. У ХХІ ст. людиноцентризм в економіці стає провідним трендом. Якщо традиційна економіка розглядає людину як один із факторів виробництва поряд з основними засобами та природними ресурсами, то в людиноцентричній моделі економічної системи людина перетворюється на визначальний чинник її розвитку. Людські потреби, добробут та якість життя стають головною метою будь-якої економічної діяльності. У сучасному світі головну цінність створюють людські ідеї, інтелект та творчість. Розкриття ж творчого потенціалу може відбутися лише тоді, коли людина почувається в безпеці та комфорті. Міністерством освіти і науки України прийнято рішення про початок з 2025 р. обов'язкового вивчення навчального предмета «Підприємництво і фінансова грамотність» у 8 класах та продовження у 2026 р. вивчення даної дисципліни у 9 класах [10]. Змістовне наповнення даної навчальної дисципліни має враховувати сучасні вимоги економічного розвитку і, відповідно, містити людиноцентричний підхід в процесі формування підприємницьких та фінансових компетентностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженнями людиноцентричного підходу в економіці займалися і займаються багато видатних науковців. У західній економічній школі цей напрям розвивався через концепції людського капіталу, поведінкової економіки, сталого розвитку та економіки добробуту. Фундаментальні основи цих теорій заклали лауреати Нобелівської премії з економіки Гері Беккер (1992 р.), Амартія Сен (1998 р.), Даніель Канеман (2002 р.) та Річард Талер (2017 р.). Теодор Шульц і Гері Беккер математично й теоретично довели, що витрати на освіту, охорону здоров'я та виховання дітей – це не «видатки», а найпродуктивніші капіталовкладення, які забезпечують зростання економіки. Теодор Шульц, досліджуючи людський капітал, обґрунтував, що для малорозвинених країн інвестиції в освіту й сільське господарство є найбільш важливішими, ніж капіталовкладення в машини й заводи. Згідно з підрахунками Гері Беккера, інвестиції в людський капітал в США приносять вищу норму відсотка, ніж інвестиції в цінні папери. Річард Талер та Деніел Канеман вважаються засновниками поведінкової економіки. Спростувавши концепцію Homo economicus (абсолютно раціональної людини-робота), вони довели, що на економічні рішення впливають реальні людські емоції, когнітивні упередження та психологія [1].

Українські науковці досліджують людиноцентризм крізь призму демографічної безпеки, трансформації праці у постіндустріальну епоху та стратегій розвитку держави. Серед останніх досліджень і публікацій варто відзначити напрацювання наступних науковців.

У колективних монографіях вчених Інституту демографії та досліджень проблем якості життя імені Михайла Птухи, виданих у 2023-2025 рр. за редакцією Е. М. Лібанової, наведено аналіз якості життя українців, тривалості життя, міграції та демографічних втрат як головних маркерів успішності (чи провалів) економічних реформ, визначено пріоритети збереження та повернення людського потенціалу після війни [8].



Т.Л. Ріктор розкриває можливість підвищення конкурентоспроможності вітчизняних підприємств будь-якого профілю та масштабу діяльності за рахунок використання людиноцентричної моделі управління всередині підприємств. Автор акцентує увагу на інноваційному підході побудови вищезазначеної моделі економіки підприємства [12].

У дослідженні Г. А. Дмитренка і Н. В. Головач обґрунтовано людиноцентричну сутність економічного розвитку та визначено головні фактори економічного зростання. Визначено роль формування інклюзивних політичних та економічних інститутів як факторів економічного розвитку [2].

Розробка методики викладання предмета «Підприємництво та фінансова грамотність» для 8-9 класів представлена в напрацюваннях провідних науковців Національної академії педагогічних наук України, експертів Національного банку України (НБУ) та практикуючих педагогів-методистів. Зокрема, у методичних рекомендаціях, підготовлених керівницею Центру фінансових знань «ТАЛАН» НБУ В. Ролік, розкрито концептуальні засади та практичні аспекти викладання дисципліни «Підприємництво та фінансова грамотність». Рекомендації допомагають викладачеві опанувати сучасну термінологію та інноваційні методологічні підходи, що сприятиме підвищення їх професійного рівня та посилить мотивацію учнів засвоювати фінансову грамотність [13].

Розроблений авторським колективом у складі В. Ролік, Л. Войтицької, О. Тригуб та Н. Носик посібник «Підприємництво і фінансова грамотність. 8 клас» забезпечує розвиток фахової майстерності вчителів. Важливо, що посібник містить не лише теоретичну частину, а й практичні інструменти для формування в учнів навичок фінансового планування, розуміння банківських продуктів, основ оподаткування та підприємницького мислення [9].

В означених публікаціях адаптовано складні макроекономічні концепції під вікову психологію підлітків та впроваджено ідею, що викладання предмета «Підприємництво та фінансова грамотність» має формувати передусім світогляд і життєві компетентності. Проте відображення проблематики людиноцентризму у змістовному наповненні даної навчальної дисципліни різними авторами має певні відмінності, а тому вимагає подальшого дослідження.

Виклад основного матеріалу. Міністерство освіти і науки України рекомендувало вчителям використовувати наступні модельні навчальні програми «Підприємництво та фінансова грамотність. 8-9 класи» наступних авторів:

- Беспалко І. В., Войтицька Л. В., Тригуб О. В. і Ролік В. А. (Беспалко І. В. та ін. – далі) [7];
- Буяк Р. Р., Гнатишин О. М., Сухінська В. О., Сливка Є. М. (Буяк Р. Р. та ін. – далі) [6];
- Кузнєцова А. Я., Довгань А. І., Часнікова О. В., Шніцер О. П., Тригуб О. В., Гірченко Т. Д., Шабанова О. В., Харченко А. М., Нагайчук Н. Г.; (Кузнєцова А. Я. та ін. – далі) [4];



- Панченко С. Ю. [5].

Наведені модельні навчальні програми спрямовані на формування у здобувачів базової середньої освіти однієї з 11 ключових компетентностей, як визначено в Законі України «Про освіту», компетентності «підприємливість та фінансова грамотність» [11]. Автори модельних навчальних програм забезпечили спрямованість освітнього процесу на формування у здобувачів освіти не лише теоретичних знань щодо фінансової грамотності і підприємництва, а й спроможності критично мислити при розподілі фінансових ресурсів, навичок підприємницької діяльності, здатності працювати в команді для планування і реалізації проєктів, умінь створювати блага, які мають суспільну або матеріальну цінність.

Водночас логіка і ступінь відображення проблематики людиноцентризму авторами модельних навчальних програм має певні відмінності. Порівняльний аналіз відображення людиноцентризму у модельних навчальних програмах «Підприємництво та фінансова грамотність» наведено в табл. 1.

У модельній програмі Беспалко І. В. та ін. навчальний матеріал 8 класу починається з розділу «Формування фінансової культури» та теми «Основи фінансової грамотності людини». Програма фокусується на тому, як внутрішні переконання, звички та емоції людини впливають на її капітал. Людина розглядається через її персональні фінансові цінності, довгострокові життєві цілі та формування здорових щоденних фінансових звичок, що є фундаментом особистісного людиноцентризму.

Логіка програми Буяк Р. Р. та ін. вибудована навколо ідеї, що фінансова грамотність – це інструмент для підвищення якості життя та «забезпечення належного рівня добробуту у своїй сім'ї чи домогосподарстві». Людиноцентризм тут проявляється у вивченні реальних життєвих ситуацій: як розподілити сімейні ресурси, як захистити інтереси родини за допомогою фінансових інструментів та як спільні сімейні цінності трансформуються в успішні фінансові рішення.

Програма Кузнецової А. Я. та ін. пропонує потужний людиноцентричний блок («Прикладні фінанси» та «Родинні фінанси»), ключовими складовими якого є:

- вплив психології (вивчається тема «Характер людини та її фінансова поведінка: ризики та наслідки»);
- рольовий підхід (людина аналізується у трьох ключових іпостасях: особистість, споживач та громадянин);
- акцент на потребах, етичних взаємовідносинах між покупцем і продавцем, захисті власних прав та протидії шахрайству.



Таблиця 1

**Порівняльний аналіз відображення людиноцентризму у
модельних навчальних програмах
«Підприємництво та фінансова грамотність»**

Критерії порівняння	Автори модельних навчальних програм			
	Беспалко І. В. та ін.	Буяк Р. Р. та ін.	Кузнєцова А.Я. та ін.	Панченко С. Ю.
Логіка відображення	Акцент на внутрішній культурі особистості та психологічній готовності до взаємодії з фінансами.	Економічний добробут людини крізь призму її найближчого мікросоціуму – сім'ї та домогосподарства.	Багатовимірне розкриття соціальних і фінансових ролей людини, зв'язок між психологічним типом особистості та її поведінкою на ринку.	Розвиток особистісного потенціалу (ініціативності, креативності, проактивності) як головного ресурсу людини.
Ступінь відображення	Високий, через призму самоусвідомлення.	Дуже високий, соціально-побутовий рівень.	Максимально глибокий та інтегрований.	Високий, діяльнісно-компетентнісний рівень.
Домінантний вектор	Фінансова культура особистості.	Добробут та безпека родини.	Психологія, етика та соціальні ролі.	Розвиток лідерського потенціалу.
Головний фокус	Особисті цінності та щоденні звички.	Ресурси домогосподарства, захист прав.	Характер людини, вибір споживача, етика.	Креативність, ініціатива, користь для громади.

Джерело: сформовано автором на основі [4, 5, 6, 7].

Модульна програма Кузнєцової А. Я. та ін. вчить підлітка усвідомлювати свої безмежні потреби в умовах обмежених ресурсів і робити свідомий, людиноцентричний вибір.

Людиноцентризм у програмі Панченко С. Ю. реалізується через особистісно орієнтований та рефлексивний підходи. Програма розглядає людину як творця власної траєкторії успіху. Основний акцент зроблено на те, щоб учень навчився генерувати та обґрунтовувати власні творчі підприємницькі ідеї, брав відповідальність за результати проєктів, що мають бути корисними не лише для нього, а й для локальної громади (соціальне підприємництво).

Узагальнюючи зміст усіх чотирьох програм, можна виділити три ключові складові, на яких тримається людиноцентричний підхід в навчальній дисципліні «Підприємництво та фінансова грамотність»:



1) учнів вчать навичкам, які потрібні підлітку у повсякденному житті: керування кишеньковими грошима, критичне оцінювання реклами, кібербезпека, планування перших стартапів;

2) акцент на цінностях, а не лише на грошах: у програмах чітко простежується виховання толерантності, ощадливості, чесності у веденні бізнесу та екологічної свідомості;

3) діяльнісний характер: учні навчаються через дії, програми насичені мініпроектами, симуляціями реальних життєвих фінансових ситуацій (кейсами) та командною роботою, де кожен учень вчиться усвідомлювати свою персональну роль та відповідальність за спільний результат.

Вчителю для обрання модельної навчальної програми важливо проаналізувати їх змістовну структуру, щоб при розробці навчальної програми, яка затверджується педагогічною радою закладу освіти і використовується в освітньому процесі, найбільшою мірою врахувати навчальні можливості, інтереси, здібності і потреби свого учнівства. Такий підхід сприятиме розкриттю потенціалу школярів і посилить їх зацікавленість у вивченні навчального предмета.

На нашу думку, найбільш доступною для сприйняття учнями є програма Буяк та ін. Логіка та ступінь людиноцентризму цієї програми є максимально доступними для восьмикласників з наступних причин:

- програма пропонує приземлену, побутову логіку (родина, дім, щоденні покупки – це те, що учень бачить щодня; йому не потрібно уявляти себе абстрактним інвестором на Уолл-стріт; він досліджує те, що відбувається на його власній кухні та в місцевому супермаркеті);

- логіка цієї програми апелює речами, до яких учень є дотичним щоденно (сімейний бюджет, кишенькові гроші, захист своїх прав при поверненні бракованого товару чи безпечні покупки в інтернеті);

- легкість для моделювання та застосовування інтерактивних вправ (вчителю набагато простіше побудувати цікавий урок за цією програмою, оскільки замість складних лекцій можна використовувати зрозумілі життєві кейси: розрахувати вартість комунальних послуг за місяць і подумати, як зменшити споживання енергії; скласти меню та бюджет для святкування дня народження або сімейного пікніка; зімітувати ситуацію в магазині, де підлітку продали неякісний товар, і пройти шлях його повернення за законом).

Водночас програма Кузнєцової та ін. містить вкрай важливий компонент людиноцентризму – людина в ній розглядається як свідомий громадянин і споживач, що діє в межах моралі, а освітній процес спрямований на етичну інтеграцію людини в соціум та економіку. Враховуючи зазначене, вважаємо за доцільне для реального викладання у школі об'єднати дві програми – програму Буяк та ін. і програму Кузнєцової та ін. Тобто, навчальна програма, яка використовується в освітньому процесі, своєю основою може мати практичний, зрозумілий підлітку побутовий фундамент (програма Буяк та ін.), над яким надбудовується потужний ціннісний, етичний та громадянський каркас (програма Кузнєцової та ін.). Такий підхід дозволяє уникнути двох



крайнощів: зайвої практичності (коли фінанси зводяться лише до сухого підрахунку грошей) та надмірної теоретизації (коли розмови про мораль відірвані від реальних доходів і добробуту). Об'єднавши ці програми, вчитель формує підприємницькі та фінансові компетентності за наступною логікою: «Я знаю, як це працює на практиці (програма Буяк та ін.), і я розумію, як зробити цей вибір правильним, безпечним та відповідальним (програма Кузнєцової та ін.)».

Перевагами інтегрування двох програм (програми Буяк та ін. і програми Кузнєцової та ін.) для учнів є:

- формування «іммунітету» до маніпуляцій (поєднання етичного аналізу програми Кузнєцової та ін. та практичного інструментарію програми Буяк та ін. дає школярам чудовий захист від агресивного маркетингу, прихованих кредитів та фінансового шахрайства в інтернеті);
- виховання культури доброчесності (підлітки починають розуміти, що успішна людина – це не той, хто заробив гроші будь-яким шляхом, а той, хто створив цінність для інших, діючи чесно);
- розвиток критичного мислення: (учні бачать фінансовий світ у повному обсязі, де кожна дія має як математичний результат – дохід або збиток, так і соціальний чи екологічний наслідок).

Для реалізації ідеї використання двох програм на практиці вчителю зазвичай достатньо взяти за основу календарно-тематичне планування програми Буяк та ін. (як більш структуроване за життєвими темами) і додати в кожен урок елементи, дискусії та кейси з програми Кузнєцової та ін., що стосуються психології та етики поведінки.

Втім, остаточний вибір на користь тієї чи іншої програми вчитель здійснює самостійно. Обираючи ту чи іншу модельну програму, учителі мають враховувати не лише всі розглянуті відмінності цих програм, але й брати до уваги свій педагогічний потенціал. Професійна компетенція вчителя є одним із визначальних чинників формування результативності освітнього процесу.

На наш погляд, посиленню людиноцентричного підходу у формуванні підприємницьких та фінансових компетентностей при використанні будь-якої з розглянутих модульних програм буде сприяти розширення змістовного наповнення освітнього процесу положенням класичного напрямку економічної теорії про те, що споживання благ залежать від можливостей людей створювати життєві блага і саме людська праця забезпечує добробут народу [14].

Доповнення змісту навчального предмета «Підприємництво та фінансова грамотність» наведеним положенням є логічно необхідним для створення у підлітків цілісного розуміння економічних процесів, а саме:

- учень усвідомлює, що його добробут – це не лише вдалий фінансовий менеджмент, а й результат його продуктивної діяльності та внеску в суспільний продукт;



- акцент на створенні благ перетворює людину з об'єкта економіки (того, хто купує) на суб'єкта (того, хто створює робочі місця, інновації та цінність); це і є справжній людиноцентризм – визнання творчої сили людини;

- через працю, завдяки якій людина реалізує свої таланти на користь іншим, відбувається її дійсна етична інтеграція в соціум, оскільки зв'язок «Можливість створювати = Можливість споживати» виховує почуття справедливості та економічної логіки: мій добробут є дзеркалом тієї користі, яку я приніс суспільству.

На рис. 1 показано, що основою економічного розвитку є людина. Саме завдяки людській діяльності створюються матеріальні і духовні блага. Існує економічний закон зростання потреб. Відповідно до цього закону безперервний розвиток потреб є рушійною силою економічного та духовного прогресу людства, що, у свою чергу, стимулює появу все нових і нових потреб [3, с. 44-45].

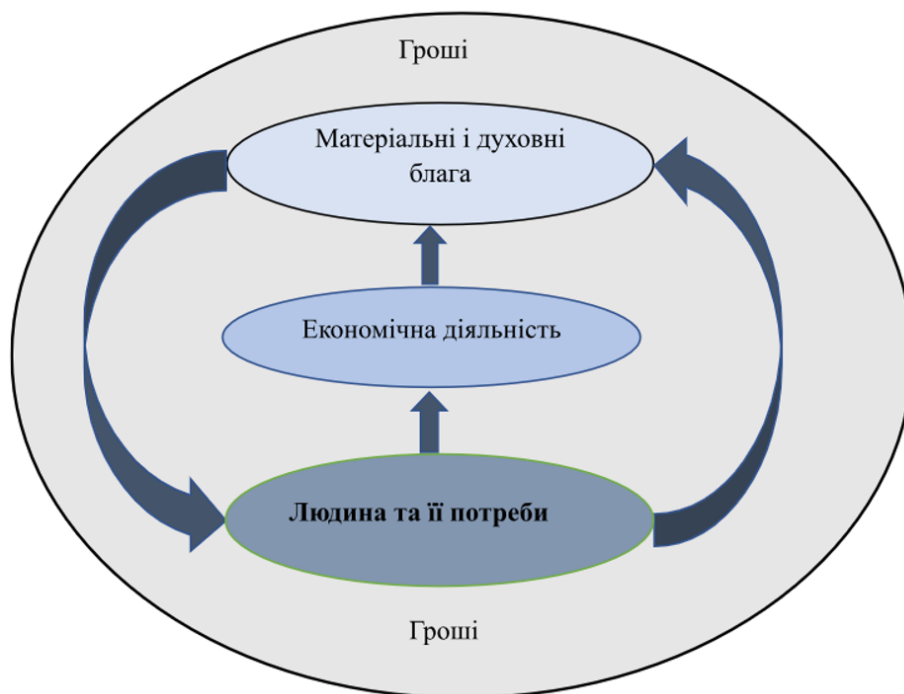


Рис. 1. Людина та її потреби як рушійні сили економічної діяльності
Джерело: сформовано автором

У сучасному світі всі матеріальні і духовні блага є товарами, тобто вони споживаються через купівлю-продаж. Людська праця, відповідно класичної економічної теорії, є основним фактором виробництва, який створює блага. Для виробництва благ людина використовує машини, обладнання, сировину та інші ресурси. Виробнича діяльність відбувається завдяки поєднанню людської праці з речовими факторами виробництва на товарно-грошовій основі. Тобто гроші є тим інструментом, який забезпечує особисте споживання людей і виробниче споживання факторів виробництва.

Включення до змісту навчального предмета «Підприємництво та фінансова грамотність» положень про те, що саме людська праця забезпечує



добробут, перетворює «Етичного споживача» на «Етичного творця». Такий підхід захищає учнів від ілюзії, що фінансова грамотність – це лише вміння витрачати гроші і рахувати відсотки за депозитами. Вона починається з розуміння вартості власної праці та здатності створювати продукт, який має цінність для інших. Формування підприємницьких та фінансових компетентностей набуває завершеності, коли учні усвідомлюють, що джерелом добробуту є не лише раціональний розподіл ресурсів, а й створення нової вартості, і соціальна адаптація доповнюється економічною самодостатністю.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

В людиноцентричній моделі економічної системи людина перетворюється на визначальний чинник її розвитку. Людські потреби, добробут та якість життя стають головною метою будь-якої економічної діяльності. У сучасному світі головну цінність створюють людські ідеї, інтелект та творчість. Змістовне наповнення навчальної дисципліни «Підприємництво та фінансова грамотність» має враховувати сучасні вимоги економічного розвитку і, відповідно, містити людиноцентричний підхід в процесі формування підприємницьких та фінансових компетентностей.

Узагальнюючи зміст усіх чотирьох модульних навчальних програм, можна виділити три ключові складові, на яких тримається людиноцентричний підхід в навчальній дисципліні «Підприємництво та фінансова грамотність»:

- 1) учнів вчать навичкам, які потрібні підлітку у повсякденному житті;
- 2) акцент на цінностях, а не лише на грошах;
- 3) учні навчаються через дії.

На нашу думку, найбільш доступною для сприйняття учнями є програма Буяк та ін. Водночас програма Кузнєцової та ін. містить вкрай важливий компонент людиноцентризму – людина в ній розглядається як свідомий громадянин і споживач, що діє в межах моралі, а освітній процес спрямований на етичну інтеграцію людини в соціум та економіку. Враховуючи зазначене, вважаємо за доцільне для реального викладання у школі об'єднати дві програми – програму Буяк та ін. і програму Кузнєцової та ін.

Посиленню людиноцентричного підходу у формуванні підприємницьких та фінансових компетентностей при використанні будь-якої з розглянутих модульних програм буде сприяти розширення змістовного наповнення освітнього процесу положенням класичного напрямку економічної теорії про те, що споживання благ залежать від можливостей людей створювати життєві блага і саме людська праця забезпечує добробут народу.

Подальші дослідження людиноцентричного підходу мають зміститися з суто теоретико-методологічного поля (обґрунтування того, чому це важливо) у практико-психологічне (створення конкретних інструментів та алгоритмів для вчителя, який щодня заходить у конкретний клас із реальними підлітками). Необхідно посилити увагу дослідників до психолого-педагогічного аспекту викладання у гетерогенних (неоднорідних) класах. Зокрема, потрібні напрацювання щодо ефективного впровадження



людиноцентризму, коли в одному класі навчаються діти з родин, у яких різний рівень достатку. Сучасні підлітки в Україні навчаються в умовах хронічного стресу (війна, економічна нестабільність), тому вкрай важливим є визначення балансу між реалістичністю викладання економічних процесів та збереженням ментального здоров'я дитини.

Список використаних джерел

1. All prizes in economic sciences. URL: <https://www.nobelprize.org/prizes/lists/all-prizes-in-economic-sciences/> (Date of Access : 25.05.2026).

2. Дмитренко Г. А., Головач Н. В. Людиноцентрична сутність економічного розвитку. Економіка та суспільство випуск. 2021. №29. URL: <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/download/543/521/>(дата звернення: 26.05.2026).

3. Економічна теорія: Політекономія: Підручник / За ред. В. Д. Базилевича. 6-те вид., перероб. і доп. Київ: Знання-Прес, 2007. 719 с.

4. Модельна навчальна програма “Підприємництво і фінансова грамотність. 8-9 класи” для закладів загальної середньої освіти (авт. Кузнєцова А. Я., Довгань А.І., Часнікова О.В., Шніцер О.П., Тригуб О.В., Гірченко Т.Д., Шабанова О.В., Харченко А. М., Нагайчук Н.Г.). «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (наказ Міністерства освіти і науки України від 24 грудня 2024 року № 1787). URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2024/Model.navch.prohr.5-9.klas-2024/30-12-2024/pidpryyemn-finans-hram-8-9-kl-kuznyetsova-ta-in-30-12-2024.pdf>. (дата звернення: 27.05.2026).

5. Модельна навчальна програма “Підприємництво і фінансова грамотність. 8-9 класи” для закладів загальної середньої освіти (автор Панченко С. Ю.). «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (наказ Міністерства освіти і науки України від 24 грудня 2024 року № 1787). URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2024/Model.navch.prohr.5-9.klas-2024/30-12-024/pidpryyemn-finans-hramotn-8-9-kl-panchenko-30-12-2024.pdf>. (дата звернення: 27.05.2026).

6. Модельна навчальна програма «Підприємництво і фінансова грамотність. 8-9 класи» для закладів загальної середньої освіти (авт. Буяк Р. Р., Гнатишин О. М., Сухінська В. О., Сливка Є. М.). «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (наказ Міністерства освіти і науки України від 14 серпня 2024 року № 1138). URL: <https://osvita.ua/school/program/program-5-9/92969/> (дата звернення: 27.05.2026).

7. Модельна навчальна програма «Підприємництво та фінансова грамотність. 8-9 класи» для закладів загальної середньої освіти (авт. Беспалко І. В., Войтицька Л. В., Тригуб О. В., Ролік В. А.). «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (наказ Міністерства освіти і науки України від 27 листопада 2023 року № 1449). URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Sotsial.ta.zdorovyazberezh.osv.haluz.2023/30.11.2023/Pidpryyemn.finans.hram.8-9.kl.Bespalko.ta.in.30.11.2023-2.pdf> (дата звернення: 27.05.2026).



8. Монографії 2023-2025. Інститут демографії та досліджень проблем якості життя імені Михайла Птухи. URL: https://www.demography.org.ua/%d0%bc%d0%be%d0%bd%d0%be%d0%b3%d1%80%d0%b0%d1%84%d1%96%d1%97_2023-2025/ (дата звернення: 25.05.2026).

9. Підприємництво і фінансова грамотність. Посібник для вчителя. 8 клас / В. Ролік, Л. Войтицька, О. Тригуб, Н. Носик. Видавничий дім «Освіта». URL: <https://talan.bank.gov.ua/uploads/files/8-kl-posibnik-dlia-vchitelia.pdf?v=6> (дата звернення: 26.05.2026).

10. Про затвердження типової освітньої програми для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 19 лютого 2021 року № 235. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0235729-21#Text> (дата звернення: 25.05.2026).

11. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 27.05.2026).

12. Ріктор Т. Л. Людиноцентрична модель економіки підприємств: її інноваційні аспекти. Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування». 2024. Вип. 28(57). URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/visnyk_PO/28_57_2024/UPB/Bulletin_28_57_sciences_Social_and_behav_Manag_Admin_Rictor.pdf (дата звернення: 26.05.2026).

13. Ролік В. Специфіка впровадження курсу «Підприємництво та фінансова грамотність». Методичні рекомендації. Національний банк України. Центр фінансових знань «ТАЛАН». 2025. URL: <https://talan.bank.gov.ua/uploads/files/a5-metodychka-spetsyfika-vprovadzhennya-kursu-003.pdf> (дата звернення: 26.05.2026).

14. Сміт А. Добробут націй. Дослідження про природу та причини добробуту націй: Пер. О. Васильєва, М. Межевікіної, А. Малівського; наук. ред. Є. Литвин. Київ: Port-Royal, 2001. 593 с.



РОЗДІЛ 9

Розвиток особистісно-професійної компетентності в умовах інноваційних змін та глобальних викликів сьогодення

Братко Ірина,
Львів

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ЦИВІЛЬНИМ ЗАХИСТОМ НАСЕЛЕННЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

У статті проаналізовано окремі аспекти зарубіжного досвіду публічного управління цивільним захистом населення в сучасних умовах. Розглянуто особливості організації систем цивільного захисту в провідних країнах світу, механізми взаємодії органів державної влади, місцевого самоврядування та громадськості у сфері запобігання й реагування на надзвичайні ситуації. Визначено ключові підходи до забезпечення безпеки населення, підвищення стійкості громад і розвитку кризового менеджменту. Акцентовано увагу на можливостях використання кращих зарубіжних практик для вдосконалення системи публічного управління цивільним захистом в Україні в умовах сучасних викликів і загроз.

Ключові слова: публічне управління, цивільний захист населення, надзвичайні ситуації, кризовий менеджмент, безпека населення, стійкість громад, зарубіжний досвід, державна політика, управління ризиками, міжнародні практики.

У сучасних умовах розвитку України, що визначаються тривалим воєнним протистоянням, розв'язаним Росією, функціонування органів публічної влади у сфері цивільного захисту набуває низки специфічних характеристик. Ці особливості проявляються насамперед в організаційно-управлінській, інформаційній та методичній площинах. Вони зумовлені тим, що система цивільного захисту, як складна соціальна структура, не може залишатися незмінною і потребує постійного узгодження з динамічними зовнішньополітичними та внутрішньодержавними умовами. Саме ці умови формують широкий спектр загроз національній безпеці України, що, своєю чергою, вимагає гнучкого та адаптивного реагування з боку держави.

Упродовж останніх десятиліть проблематика публічного управління у сфері цивільного захисту перебуває у центрі уваги представників різних наукових напрямів. Відповідні аспекти досліджували такі науковці, як С. Домбровська, П. Махортов, А. Ромін, В. Садковий, О. Крюков та інші. Їхні напрацювання охоплюють широкий спектр питань – від організаційних механізмів до правового забезпечення та інституційного розвитку системи цивільного захисту.



Цікавим є і порівняльний аналіз підходів, що застосовуються у країнах пострадянського простору. У багатьох із них при формуванні відповідних концепцій виникають подібні проблеми, однак вирішуються вони різними способами. Зокрема, у законодавстві таких держав, як Молдова, Узбекистан чи Киргизстан, використовується термін «цивільний захист» як еквівалент поняття «цивільна оборона», що підкреслює спадковість підходів [1; 2].

Водночас у різних країнах це поняття наповнюється різним змістом. Так, у Киргизькій Республіці воно трактується як складова системи загальнодержавних заходів, спрямованих на захист населення і територій від надзвичайних ситуацій різного походження, а в умовах війни – і від наслідків бойових дій. В Україні ж акцент зроблено на інституційному вимірі – цивільний захист розглядається як державна система органів управління, сил і засобів, що забезпечують відповідні функції [3].

У Казахстані ці підходи поєднуються, формуючи більш комплексне визначення, тоді як у Вірменії та Таджикистані більший акцент робиться на військовому аспекті. У країнах Балтії, які є членами Європейського Союзу, поняття цивільного захисту орієнтоване переважно на забезпечення стійкості функціонування соціально-економічних систем у разі виникнення кризових ситуацій [3].

Узагальнення цих підходів дозволяє дійти висновку, що категорія «цивільний захист» є надзвичайно варіативною як у теоретичному, так і в нормативному вимірах. Вона охоплює різні за змістом державно-управлінські та правові явища, які не завжди повністю збігаються між собою. Водночас спільною тенденцією є поступове розширення її змісту: від суто оборонної функції – до комплексної системи заходів, спрямованих на захист населення, матеріальних і культурних цінностей від усього спектра сучасних загроз.

З урахуванням окреслених тенденцій розвитку наукового дискурсу та з метою впорядкування термінологічного апарату досліджуваної проблематики доцільно запропонувати уточнене тлумачення категорії «цивільна оборона (захист)». На нашу думку, її слід розглядати як цілісну систему державних заходів, спрямованих на забезпечення захисту населення, економічного потенціалу, системи державного управління, території держави, а також матеріальних і культурних цінностей. Водночас важливим елементом цієї системи є підтримання громадського порядку в умовах виникнення надзвичайних ситуацій природного, техногенного чи іншого походження, а також у період ведення військових дій.

У структурному вимірі зазначена категорія охоплює широкий спектр взаємопов'язаних напрямів діяльності. Передусім ідеться про прогнозування, своєчасне виявлення, всебічний аналіз і комплексну оцінку загроз безпеці. Не менш значущим є визначення стратегічних орієнтирів державної політики у сфері цивільного захисту (оборони), що включає довгострокове планування заходів у контексті забезпечення національної безпеки. Поряд із цим важливу роль відіграє формування та реалізація як оперативних, так і перспективних



заходів, спрямованих на попередження, локалізацію і нейтралізацію загроз та їх наслідків.

Окремо слід відзначити застосування спеціальних економічних інструментів і державно-управлінських механізмів, які забезпечують належний рівень безпеки в умовах нестабільності. До цього ж блоку належить розвиток і впровадження сучасних зразків військової, спеціальної та техніки подвійного чи цивільного призначення, що підвищують спроможність держави реагувати на кризові ситуації. Не менш важливою складовою виступає організація наукової діяльності, спрямованої на удосконалення підходів до забезпечення безпеки та підвищення ефективності відповідних управлінських рішень.

Список використаних джерел

1. Кодекс цивільного захисту України. Відомості Верховної Ради України. 2013. № 34-35.

2. Помаза-Пономаренко А.Л., Тарадуда Д.В. Механізми забезпечення цивільної безпеки України: аспекти попередження НС на об'єктах військово-промислового комплексу. Публічне адміністрування та національна безпека. 2024. № 3 (44). URL: <https://www.internauka.com/issues/administration/2024/3/9732>.

3. Крюков О., Махортов П. Механізми державного управління цивільним захистом населення в умовах надзвичайного стану. Вісник НУЦЗ України. Серія Державне управління. Випуск 2(21). 2024. С.396-407.

**Варга Константин,
Мукачєво**

ФІНАНСОВА ГРАМОТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЕКОНОМІСТА

Автор піднімає питання значення фінансової грамотності у процесі формування особистісно-професійної компетентності майбутнього економіста. У тезах розглянуто роль фінансових знань, умінь планування особистого бюджету, критичного ставлення до фінансової інформації та відповідального прийняття економічних рішень у професійному становленні здобувачів вищої освіти. Акцентовано увагу на тому, що фінансова грамотність є важливою не лише для майбутньої професійної діяльності економіста, а й для повсякденного життя в умовах сучасних соціально-економічних викликів.

Ключові слова: фінансова грамотність, майбутній економіст, особистісно-професійна компетентність, економічна освіта, компетентнісний підхід, фінансова поведінка.

Сучасні соціально-економічні умови вимагають від майбутніх фахівців економічної сфери не лише теоретичних знань, а й здатності застосовувати



їх у реальних життєвих і професійних ситуаціях. Особливої актуальності набуває питання формування фінансової грамотності здобувачів вищої освіти, оскільки вона безпосередньо пов'язана з умінням приймати обґрунтовані економічні рішення, планувати власні ресурси, оцінювати ризики та відповідально ставитися до фінансових зобов'язань.

Для студента спеціальності «Економіка» фінансова грамотність є не лише загальною життєвою навичкою, а й важливою складовою професійної підготовки. Майбутній економіст має розуміти основи функціонування фінансової системи, вміти аналізувати доходи й витрати, орієнтуватися в банківських послугах, кредитуванні, заощадженнях, інвестуванні, оподаткуванні та фінансових ризиках. Водночас важливим є не механічне засвоєння економічних понять, а формування відповідальної фінансової поведінки.

Сучасні соціально-економічні умови вимагають від майбутніх фахівців економічної сфери не лише теоретичних знань, а й здатності застосовувати їх у реальних життєвих і професійних ситуаціях. Особливої актуальності набуває питання формування фінансової грамотності здобувачів вищої освіти, оскільки вона безпосередньо пов'язана з умінням приймати обґрунтовані економічні рішення, планувати власні ресурси, оцінювати ризики та відповідально ставитися до фінансових зобов'язань [1; 3].

Для студента спеціальності «Економіка» фінансова грамотність є не лише загальною життєвою навичкою, а й важливою складовою професійної підготовки. Майбутній економіст має розуміти основи функціонування фінансової системи, вміти аналізувати доходи й витрати, орієнтуватися в банківських послугах, кредитуванні, заощадженнях, інвестуванні, оподаткуванні та фінансових ризиках. Водночас важливим є не механічне засвоєння економічних понять, а формування відповідальної фінансової поведінки [3; 5].

У межах компетентнісного підходу фінансова грамотність може розглядатися як інтегрована якість особистості, що поєднує знання, практичні вміння, ціннісні орієнтації та здатність діяти в різних економічних ситуаціях. Вона охоплює вміння планувати особистий бюджет, визначати фінансові цілі, порівнювати альтернативні варіанти рішень, критично оцінювати рекламу фінансових продуктів, розпізнавати шахрайські схеми та усвідомлювати наслідки власних фінансових дій [1; 2].

Фінансова грамотність має важливе значення для розвитку особистісно-професійної компетентності майбутнього економіста. Особистісний аспект проявляється у здатності до самостійності, відповідальності, раціонального планування, самоконтролю та критичного мислення. Професійний аспект полягає у готовності застосовувати економічні знання в майбутній фаховій діяльності, аналізувати фінансову інформацію, обґрунтовувати рішення та працювати з економічними даними [2; 4].

В умовах сучасних викликів, зокрема економічної нестабільності, цифровізації фінансових послуг, поширення онлайн-платежів, кредитних продуктів і фінансових платформ, здобувачі освіти мають бути готовими до самостійної орієнтації в інформаційному просторі. Саме тому важливо



формувати не лише базові економічні знання, а й навички критичного аналізу фінансової інформації. Студент повинен уміти відрізняти достовірні джерела від сумнівних, оцінювати умови фінансових пропозицій, розуміти ризики кредитування та відповідально користуватися цифровими фінансовими інструментами [2; 5].

Особливу роль у формуванні фінансової грамотності відіграє освітній процес у закладі вищої освіти. Навчання майбутніх економістів має бути зорієнтоване не лише на засвоєння теоретичного матеріалу, а й на виконання практичних завдань. Доцільними є аналіз реальних фінансових ситуацій, розв'язання кейсів, складання особистого або сімейного бюджету, порівняння банківських продуктів, моделювання фінансових рішень, обговорення прикладів відповідальної та ризикованої фінансової поведінки [1; 3].

Ефективним засобом формування фінансової грамотності є використання інтерактивних методів навчання. Наприклад, студенти можуть працювати в групах над завданням щодо планування бюджету на місяць, аналізувати переваги й недоліки кредитування, обговорювати ситуації фінансового шахрайства, створювати презентації про способи заощадження або розробляти поради для молоді щодо відповідального використання банківських карток і цифрових платежів. Такі завдання наближають навчання до реального життя та сприяють розвитку практичних умінь [1; 5].

Важливим є також зв'язок фінансової грамотності з цифровою компетентністю. Сьогодні значна частина фінансових операцій здійснюється онлайн, тому майбутній економіст має вміти користуватися цифровими сервісами, електронними платіжними системами, мобільним банкінгом, онлайн-калькуляторами, фінансовими додатками та аналітичними інструментами. Водночас цифровізація фінансової сфери підвищує вимоги до безпеки, захисту персональних даних і критичного ставлення до інформації [2; 5].

Варто зазначити, що фінансова грамотність майбутнього економіста формується не лише через вивчення спеціальних економічних дисциплін, а й через особистий досвід здобувача освіти. Студенти вже під час навчання стикаються з необхідністю планувати власні витрати, розподіляти кошти на харчування, проїзд, навчальні матеріали, проживання, дозвілля, цифрові сервіси та інші потреби. Саме тому питання фінансової грамотності має безпосередній практичний характер і може бути пов'язане з реальними життєвими ситуаціями студентської молоді [1; 5].

Для студента економічної спеціальності особливо важливо навчитися бачити зв'язок між теоретичними знаннями та практичними фінансовими рішеннями. Наприклад, поняття доходів, витрат, заощаджень, інфляції, кредиту, відсоткової ставки, ризику, інвестицій або фінансової безпеки мають розглядатися не лише як навчальні терміни, а як інструменти аналізу реальної економічної поведінки людини. Такий підхід дає змогу майбутньому економісту усвідомити, що фінансові рішення завжди мають наслідки, а



рівень фінансової грамотності впливає на якість життя, стабільність домогосподарств і економічну стійкість суспільства загалом [3; 4].

Важливим складником фінансової грамотності є здатність до довгострокового планування. У студентському віці фінансові рішення часто мають ситуативний характер, однак саме в цей період формується ставлення до грошей, заощаджень, кредитів, споживання та фінансової відповідальності. Майбутній економіст має розуміти, що раціональна фінансова поведінка передбачає не лише задоволення поточних потреб, а й уміння визначати пріоритети, планувати майбутні витрати, створювати фінансовий резерв, уникати імпульсивних покупок і критично оцінювати власні споживчі звички [1; 3].

Окремої уваги потребує питання фінансової безпеки. В умовах активного розвитку цифрових фінансових послуг студенти часто користуються банківськими картками, мобільними додатками, онлайн-платежами, переказами, інтернет-магазинами та різними фінансовими платформами. Це створює зручність, але водночас підвищує ризики шахрайства, втрати персональних даних, необдуманого кредитування або участі в сумнівних фінансових схемах. Тому майбутній економіст повинен володіти не лише фінансовими знаннями, а й навичками безпечної поведінки в цифровому фінансовому середовищі [2; 5].

Формування фінансової грамотності має також виховний і ціннісний вимір. Відповідальна фінансова поведінка пов'язана з дисциплінованістю, самоконтролем, умінням відкладати миттєве бажання заради важливішої мети, готовністю аналізувати власні дії та нести відповідальність за прийняті рішення. Ці якості є важливими не лише в особистому житті, а й у професійній діяльності економіста. Фахівець економічної сфери має бути здатним діяти раціонально, аргументовано, етично та відповідально, оскільки його рішення можуть впливати на діяльність підприємств, організацій, громад і окремих людей [2; 4].

Доцільним є також залучення студентів до дослідницької діяльності з питань фінансової грамотності. Наприклад, здобувачі освіти можуть проводити опитування серед студентської молоді щодо ведення особистого бюджету, ставлення до кредитів, використання банківських карток, рівня обізнаності про фінансові ризики або джерела отримання фінансової інформації. Такі невеликі дослідження сприяють розвитку аналітичного мислення, уміння працювати з даними, формулювати висновки та пропонувати практичні рекомендації [3; 5].

Практико орієнтоване навчання у цьому напрямі може передбачати виконання індивідуальних і групових завдань. Наприклад, студенти можуть розробити модель особистого бюджету на місяць, порівняти умови різних банківських продуктів, проаналізувати приклади фінансової реклами, підготувати пам'ятку про безпечне користування цифровими платежами або створити мініпроект на тему відповідального фінансового планування. Такі



завдання дають змогу поєднати теоретичну підготовку з розвитком практичних навичок і формуванням професійного мислення [1; 2; 5].

Таким чином, фінансова грамотність майбутнього економіста має комплексний характер. Вона охоплює знання основ фінансів, уміння застосовувати їх у повсякденних і професійних ситуаціях, здатність до критичного аналізу інформації, цифрову обізнаність, відповідальне ставлення до власних фінансових рішень і готовність діяти в умовах економічної невизначеності. Саме тому її формування повинно бути одним із важливих завдань професійної підготовки студентів спеціальності «Економіка» [3; 5].

Отже, фінансова грамотність є важливою складовою особистісно-професійної компетентності майбутнього економіста. Вона забезпечує здатність здобувача освіти не лише володіти економічними знаннями, а й застосовувати їх у практичній діяльності, приймати відповідальні фінансові рішення, орієнтуватися у цифровому фінансовому середовищі, критично оцінювати економічну інформацію та прогнозувати наслідки власної фінансової поведінки. Для студентів спеціальності «Економіка» формування фінансової грамотності є необхідною умовою професійного становлення, розвитку самостійності, відповідальності та успішної адаптації до сучасних економічних реалій [1; 3; 5].

Висновки. Фінансова грамотність є одним із важливих чинників формування особистісно-професійної компетентності майбутнього економіста. Вона поєднує економічні знання, практичні навички, відповідальне ставлення до фінансових рішень, критичне мислення та здатність діяти в умовах сучасних соціально-економічних викликів [1; 3].

Формування фінансової грамотності студентів спеціальності «Економіка» має здійснюватися через практико орієнтоване навчання, аналіз реальних ситуацій, використання кейсів, цифрових інструментів, інтерактивних завдань і самостійної дослідницької роботи. Такий підхід сприяє не лише засвоєнню навчального матеріалу, а й розвитку професійної готовності майбутніх економістів до відповідальної діяльності у фінансово-економічній сфері [2; 5].

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні ефективних методів формування фінансової грамотності студентської молоді, розробленні практичних завдань для майбутніх економістів та аналізі впливу цифрових фінансових інструментів на фінансову поведінку здобувачів вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Кізима Т. О. Фінансова грамотність населення: теоретичні аспекти формування. Світ фінансів. 2012. № 1. С. 7–15.
2. Коваленко В. В. Фінансова грамотність як чинник забезпечення фінансової безпеки домогосподарств. Економіка та держава. 2020. № 4. С. 64–68.
3. OECD. OECD/INFE 2020 International Survey of Adult Financial Literacy. Paris : OECD Publishing, 2020.



4. World Bank. Financial Literacy around the World: Insights from the Standard & Poor's Ratings Services Global Financial Literacy Survey. Washington, 2015.

5. Національний банк України. Фінансова грамотність та обізнаність в Україні: факти та висновки. Київ : НБУ, 2021.

Дранник Ірина,
Суми

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ПЕДАГОГІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Автор піднімає питання сучасних інноваційних підходів до підвищення мотивації педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти. Проаналізовані основні чинники професійної мотивації в умовах реформування освіти, цифровізації та безперервного професійного розвитку. Визначені ролі інтерактивних технологій, цифрових платформ, коучингу, менторства, гейміфікації та індивідуалізації навчання у формуванні позитивної мотивації педагогів. Обґрунтовано необхідність створення мотиваційного освітнього середовища, що сприятиме професійному саморозвитку, творчій активності та підвищенню якості педагогічної діяльності.

Ключові слова: *інноваційні підходи, мотивація, коучинг, менторство, гейміфікація, індивідуалізація навчання, цифрові платформи, освітнє середовище.*

Сучасна система освіти перебуває в умовах постійних змін, що пов'язані з розвитком інформаційного суспільства, цифрових технологій та реформуванням освітньої галузі. У таких умовах особливого значення набуває професійний розвиток педагогів, який реалізується через систему післядипломної педагогічної освіти. Одним із ключових чинників ефективності цього процесу є мотивація педагогічних працівників до безперервного навчання, самовдосконалення та професійного зростання.

У наукових дослідженнях проблеми інноваційних підходів до підвищення мотивації педагогів у післядипломній педагогічній освіті розглядалися багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими, оскільки ця тема є актуальною в умовах модернізації освіти та впровадження інноваційних технологій навчання. Зокрема, питання мотивації педагогів та їх професійного розвитку досліджували такі науковці, як О. Кузнєцова, яка вивчала інноваційні процеси в післядипломній освіті та умови формування інноваційної позиції педагога. Вона акцентує увагу на важливості мотиваційно-діяльнісного компонента в розвитку готовності педагогів до інноваційної діяльності. Проблему мотивації професійного зростання педагогів також досліджувала І. Шпичак, яка аналізувала умови формування



мотивації до професійного розвитку в контексті Нової української школи та реформування освіти.

Важливий внесок у розробку концептуальних засад мотивації педагогів зробив М. Бірка, який розглядав шляхи підвищення мотивації вчителів та фактори, що впливають на їх професійний розвиток і готовність до інноваційної діяльності. Також значну увагу цій проблемі приділяють О. Савиченко та О. Шуневич, які досліджували ресурси мотивації педагогів у післядипломній освіті та підкреслювали роль підтримувального освітнього середовища, інноваційних методів навчання і професійного визнання [5, с. 186-193].

Вчені підкреслюють важливість поєднання внутрішніх і зовнішніх стимулів, створення інноваційного освітнього середовища та використання сучасних педагогічних технологій для підвищення професійної мотивації педагогів. Саме тому виникає потреба у впровадженні інноваційних підходів, які сприятимуть формуванню позитивної внутрішньої мотивації педагогів.

Мотивація педагогів є складним багатокомпонентним процесом, який охоплює внутрішні та зовнішні стимули професійної діяльності. До основних факторів, що впливають на мотивацію педагогів у післядипломній освіті, належать:

- прагнення до професійного саморозвитку;
- потреба у визнанні професійних досягнень;
- можливість кар'єрного зростання;
- психологічний комфорт та підтримка;
- доступ до сучасних освітніх технологій;
- можливість творчої самореалізації;
- соціальна значущість професії.

Внутрішня мотивація є більш стійкою та ефективною, оскільки базується на особистісних потребах педагога у професійному розвитку та самореалізації. Водночас зовнішня мотивація, зокрема сертифікація, матеріальне стимулювання або професійне визнання, також відіграє важливу роль у професійній активності педагогів.

Одним із найефективніших інноваційних підходів є інтеграція цифрових технологій у систему післядипломної педагогічної освіти. Онлайн-курси, вебінари, інтерактивні платформи та дистанційне навчання забезпечують педагогам можливість гнучкого професійного розвитку.

Цифрові технології дозволяють:

- самостійно обирати темп навчання;
- отримувати доступ до актуальних освітніх ресурсів;
- брати участь у міжнародних освітніх проєктах;
- здійснювати професійну комунікацію з колегами.

Особливої популярності набувають інтерактивні освітні середовища, що містять відеолекції, онлайн-тести, віртуальні майстер-класи та форуми для професійного обговорення.



Гейміфікація передбачає використання ігрових елементів в освітньому процесі з метою підвищення зацікавленості та активності педагогів. У післядипломній освіті можуть застосовуватися:

- рейтингові системи;
- професійні квести;
- освітні челенджі;
- інтерактивні симуляції.

Ігрові механізми сприяють формуванню позитивних емоцій, підвищенню мотивації до навчання та розвитку командної взаємодії між педагогами. Крім того, гейміфікація допомагає знизити психологічну напругу та зробити освітній процес більш динамічним і цікавим [1, с. 78-80].

Сучасна післядипломна педагогічна освіта активно впроваджує технології коучингу та менторства. Коучинг спрямований на розвиток особистісного потенціалу педагога, формування навичок самоаналізу та саморефлексії.

Менторство забезпечує:

- професійну підтримку молодих педагогів;
- обмін практичним досвідом;
- формування професійних спільнот;
- розвиток педагогічної майстерності.

Такі підходи створюють атмосферу довіри, підтримки та співпраці, що позитивно впливає на професійну мотивацію педагогів [3, с. 10-12].

Одним із важливих інноваційних напрямів є побудова індивідуальних освітніх траєкторій педагогів. Урахування професійних потреб, рівня підготовки, інтересів та досвіду дозволяє зробити післядипломне навчання більш ефективним.

Індивідуалізація передбачає:

- персоналізовані програми навчання;
- вибір тематичних курсів;
- самостійне планування професійного розвитку;
- формування електронного портфоліо.

Такий підхід сприяє розвитку внутрішньої мотивації, оскільки педагог відчуває власну автономію та відповідальність за професійне зростання.

Професійні спільноти є важливим ресурсом підтримки педагогів. Участь у педагогічних форумах, творчих групах, професійних асоціаціях та онлайн-спільнотах сприяє:

- обміну інноваційним досвідом;
- професійному спілкуванню;
- розвитку творчого потенціалу;
- підвищенню професійної самооцінки.

Мережеве партнерство створює умови для спільної реалізації освітніх проєктів та розвитку культури безперервного навчання [4, с. 305-308].

Незважаючи на значні переваги інноваційних технологій, існують певні труднощі їх впровадження:



- недостатній рівень цифрової компетентності окремих педагогів;
- обмежені технічні ресурси;
- професійне перевантаження;
- психологічний опір змінам;
- нестача часу для самоосвіти.

Подолання цих проблем потребує комплексної підтримки педагогів, створення комфортного освітнього середовища та вдосконалення системи післядипломної освіти.

Отже, інноваційні підходи до підвищення мотивації педагогів у післядипломній педагогічній освіті є важливим чинником забезпечення ефективного професійного розвитку вчителів. Використання цифрових технологій, гейміфікації, коучингу, менторства, індивідуалізації навчання та професійних спільнот сприяє формуванню позитивної мотивації, розвитку творчого потенціалу та підвищенню професійної компетентності педагогів.

Сучасна післядипломна педагогічна освіта повинна бути орієнтована не лише на передачу знань, а й на створення умов для самореалізації педагогів, розвитку їх професійної автономії та підтримки безперервного професійного зростання. Саме мотиваційне освітнє середовище є основою успішної діяльності сучасного педагога та підвищення якості освіти загалом.

У мотиваційному освітньому середовищі створюються умови для розкриття творчого потенціалу особистості, оскільки педагог отримує можливість експериментувати з методами навчання, впроваджувати інноваційні технології та проявляти ініціативу у професійній діяльності. Це, у свою чергу, підвищує рівень його професійної компетентності та сприяє формуванню індивідуального стилю викладання. Важливим аспектом є також підтримка позитивного психологічного клімату, який стимулює співпрацю, взаємодопомогу та обмін досвідом між учасниками освітнього процесу. У такому середовищі педагог почувається більш впевнено та готовий до професійних змін. Це сприяє зниженню рівня професійного вигорання та підвищенню задоволеності роботою [2, с. 25-26]. Крім того, мотиваційне освітнє середовище орієнтоване на визнання досягнень і підтримку професійних ініціатив, що формує у педагога відчуття значущості його діяльності. Це підсилює внутрішню мотивацію до саморозвитку, участі у професійних тренінгах, науково-методичній роботі та підвищенні кваліфікації.

Таким чином, обґрунтовано, що створення мотиваційного освітнього середовища є необхідною умовою підвищення якості педагогічної діяльності, оскільки воно забезпечує розвиток професійної компетентності, стимулює творчу активність і підтримує безперервний процес професійного самовдосконалення педагога.

Список використаних джерел

1. Інноваційна модель організації навчального процесу в інститутах післядипломної педагогічної освіти: науково-методичний посібник/ Ващенко Л.М., Чміль А.І., Пустова Т.В., Гаєвська Л.А., Драч І.І., Даниленко Л.І., Софій



Н.З., Паламарчук В.Ф., Гринивецька Н.М., Маслов В.І. За наук. ред. Ващенко Л.М. К.: Педагогічна думка, 2012. 140 с.

2. Інноваційні освітні технології: навчально-методичний посібник. Упорядник Л. М. Прокопів. Івано-Франківськ, 2020. 172 с.

3. Надточій О.В. Інноваційні підходи до організації освітнього процесу в ЗП(ПТ)О: електронний навчальний курс. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2023. 34 с.

4. Педагогічні технології в підготовці вчителів: навч. посібник/ кол. авторів; за ред. І. Ф. Прокопенка. 3-є вид., допов. і переробл. Харків : ХНПУ, 2018. 457 с.

5. Посто́ва С., Федорчук А., Шмалюк М. Використання сучасних інформаційних технологій у процесі підготовки здобувачів фахової передвищої освіти в умовах дистанційного навчання. Нові технології навчання. 2021. № 95. С. 186–193.

Карабін Оксана,
Тернопіль

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Піднімається проблема професійної підготовки майбутніх учителів інформатики у системі неперервної освіти. Наголошується, що підготовка майбутніх учителів інформатики до професійної діяльності має бути зорієнтованою на формування системного наукового світогляду суб'єктів освіти із привнесенням світоглядного змісту системи освіти в умовах неперервної освіти. Зазначається, що навчання майбутніх учителів інформатики в системі неперервної освіти має ураховувати сучасні тенденції трансформації освіти, посилення єдиної освітньої екосистеми, адаптацію освітнього процесу відповідно до сьогоденних економічних реалій та стандартів освіти.

Ключові слова: інформаційне середовище, педагогічна освіта, освітній процес, професійна підготовка, система неперервної освіти, професійна компетентність, цифрові технології, майбутні учителі інформатики.

Інноваційні перетворення у національній освітній системі зумовлюють необхідність модернізації професійної підготовки майбутніх учителів інформатики в умовах неперервної освіти та передбачають підвищення якості підготовки висококваліфікованих фахівців відповідно до положень Конституції України, Законів України «Про освіту» та «Про вищу освіту», Національної доктрини розвитку освіти, а також Указу Президента України «Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року». Відтак, у Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття) акцентовано увагу на стратегічній ролі освітньої сфери у процесах суспільного розвитку, розбудові національної системи освіти та її ґрунтовній



трансформації, як фундаментальної передумови відтворення інтелектуального й духовного потенціалу українського суспільства, а також забезпечення конкурентоспроможності вітчизняної науки, техніки й культури на глобальному рівні. З метою посилення ефективності навчання майбутніх фахівців в системі неперервної освіти, підкреслюється необхідність формування ефективної моделі освітнього середовища, орієнтованої на неперервність навчання та виховання. У цьому контексті, особлива увага приділяється створенню умов для досягнення високих освітніх результатів, розвитку здатності до постійного професійного й духовного самовдосконалення особистості [3, с. 96–100]. Водночас, важливим напрямом визначається формування інтелектуального та культурного потенціалу як ключового суспільного ресурсу, що розглядається як найвища цінність нації та її основа.

Нині пріоритетного значення набуває формування професійних і цифрових компетентностей, опанування фахових знань, умінь і навичок, що відповідають актуальним вимогам сучасного ринку праці та тенденціям розвитку професійної педагогічної діяльності [1; 5]. Важливим стратегічним завданням визначається забезпечення цілісного розвитку творчого потенціалу особистості, створення умов для неперервності процесів саморозвитку, професійного становлення та самореалізації впродовж усього життєвого і професійного шляху. Такий підхід сприяє формуванню мобільного, конкурентного фахівця, здатного до ефективної адаптації в умовах динамічних соціально-економічних змін. У цьому контексті розвиток національної системи освіти характеризується комплексною модернізацією та структурною трансформацією. Особливого значення набуває узгодження змісту освіти на різних рівнях і ступенях із актуальними соціально-економічними потребами та тенденціями розвитку науки і технологій, що забезпечує логічну наступність і цілісність освітнього процесу. Паралельно відбувається оновлення підходів до організації освітньої діяльності, удосконалення її змістового наповнення та формування безпечного, інклюзивного освітнього середовища. Важливими векторами розвитку визначаються екологізація освіти, впровадження компетентнісної парадигми, активізація науково-дослідної та інноваційної складової, а також подальша інформатизація освітнього простору з метою підвищення якості підготовки здобувачів освіти. Особливої уваги потребує розширення доступності освітніх можливостей і забезпечення варіативності освітніх моделей, що сприяє індивідуалізації навчальних траєкторій [2].

Варто зазначити, що удосконалення системи неперервної педагогічної освіти та підвищення результативності професійної підготовки майбутніх учителів інформатики в умовах неперервної освітнього процесу потребує орієнтації на такі ключові напрями:

- забезпечення інноваційного розвитку закладів освіти всіх рівнів як системної передумови підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів інформатики в умовах неперервної освіти;



- оновлення змісту освіти, форм, методів і технологій навчання на всіх рівнях відповідно до вимог інформаційного суспільства, а також сучасних тенденцій цифровізації освітнього процесу;

- упровадження акмеологічних і аксіологічних засад у систему професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням специфіки сучасної освіти та розвитку цифрової компетентності;

- формування стійкої мотивації до професійного зростання та створення умов для неперервного навчання, саморозвитку й самовдосконалення майбутніх учителів інформатики впродовж професійної діяльності;

- забезпечення якості освіти на всіх рівнях відповідно до міжнародних стандартів із орієнтацією на результативність підготовки майбутнього фахівця;

- інтеграція наукових досліджень і практичної педагогічної діяльності з метою підвищення ефективності освітнього процесу та вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів інформатики [4].

Утім, у контексті підвищення ефективності навчання майбутніх учителів інформатики в системі неперервної освіти визначаються пріоритетні напрями сучасної освітньої політики, зорієнтовані на реалізацію концептуальних положень та врахування передового педагогічного досвіду. Зміст і організація професійної підготовки зазнають суттєвого оновлення відповідно до вимог компетентнісної парадигми та цифрової трансформації освіти. Так, до ключових орієнтирів удосконалення підготовки майбутніх учителів інформатики в системі неперервної освіти належать такі взаємопов'язані напрями, що забезпечують цілісність, системність і практичну результативність освітнього процесу:

- модернізація структури та змістового наповнення освітнього процесу на засадах компетентнісного підходу, що передбачає інтеграцію професійних і цифрових компетентностей, необхідних для ефективної професійної діяльності в умовах цифрової трансформації освіти та розвитку освітнього середовища;

- комплексне оновлення організації освітньої діяльності через удосконалення її теоретико-методологічних основ, переосмислення традиційних і впровадження інноваційних методологічних підходів й дидактичних принципів, а також розширення змісту навчально-методичної, практико-орієнтованої та науково-дослідної складових професійної підготовки;

- забезпечення високого рівня сформованості професійно значущих, предметних, методичних і програмно-цифрових компетентностей, що становлять основу готовності до реалізації педагогічної діяльності в сучасному цифровому освітньому середовищі, включно з використанням інноваційних освітніх технологій та ресурсів;

- формування цілісної, поетапної та неперервної системи професійної підготовки, спрямованої на узагальнення, систематизацію та ефективно впровадження передового педагогічного досвіду, розвиток педагогічної



майстерності, а також посилення адаптаційної готовності до динамічних змін освітнього середовища;

- забезпечення умов для становлення здатності до неперервного професійного саморозвитку, самовдосконалення та рефлексивної діяльності, що виступає визначальною передумовою формування конкурентоспроможного, мобільного та творчо мислячого фахівця;

- активізація інноваційної та науково-дослідної діяльності в процесі професійної підготовки, спрямованої на формування дослідницької культури, критичного мислення та наукового світогляду майбутніх учителів інформатики.

У контексті підвищення ефективності навчання майбутніх учителів інформатики в системі неперервної освіти визначаються стратегічні напрями модернізації професійної підготовки, спрямовані на забезпечення її системності, наступності та практико-орієнтованості:

- створення умов для неперервного розвитку особистості майбутнього фахівця, гарантування рівного доступу до якісної освіти та забезпечення системного оновлення професійних компетентностей упродовж усього життя як ключової передумови професійної мобільності та конкурентоспроможності;

- посилення ролі державної освітньої політики у формуванні якісного кадрового потенціалу, що передбачає поглиблення фундаментальної фахової підготовки, формування готовності до неперервного професійного саморозвитку;

- модернізація цифрового та інформаційно-освітнього середовища підготовки майбутніх учителів інформатики шляхом розвитку сучасної освітньої інфраструктури, впровадження цифрових технологій, хмарних сервісів, цифрових платформ і інтерактивних технологій навчання, що підвищує ефективність освітнього процесу;

- формування цілісної багаторівневої системи підготовки педагогічних кадрів на засадах ступеневості освіти, що забезпечує узгодженість між рівнями загальної середньої, фахової передвищої, професійної та вищої освіти, а також освітньо-науковими програмами різних рівнів (короткий цикл, бакалаврський, магістерський, освітньо-науковий/освітньо-творчий, науковий), із забезпеченням логічної наступності освітніх траєкторій;

- інтеграція сучасних досягнень педагогічної науки та цифрових технологій у процес професійної підготовки шляхом оновлення методологічних засад, удосконалення дидактичних підходів, упровадження інноваційних форм і методів навчання, а також забезпечення узгодженості освітніх програм відповідно до вимог цифрового суспільства;

- посилення системності та цілісності підготовки майбутніх учителів інформатики через реалізацію принципів неперервності, ступеневості та індивідуалізації освітніх траєкторій, що сприяє формуванню готовності до ефективної педагогічної діяльності в умовах сучасної системи неперервної освіти.

Таким чином, професійна підготовка майбутніх учителів інформатики в умовах неперервної освіти розглядається як динамічна багаторівнева система,



що ґрунтується на сучасних трансформаційних процесах у сфері освіти та інтеграційних тенденціях розвитку європейського освітнього простору. Особливого значення набуває формування цілісної освітньої екосистеми, здатної забезпечувати взаємозв'язок між усіма рівнями підготовки педагогічних кадрів і створювати умови для безперервного професійного зростання. Перспективним напрямом досліджень виступає також поглиблене вивчення концептуальних основ професійної підготовки майбутніх учителів інформатики до педагогічної діяльності в системі неперервної освіти. Йдеться про розроблення цілісного наукового підходу до інтеграції психолого-педагогічних, методичних і цифрових складових підготовки, що забезпечує формування готовності до професійної самореалізації, інноваційної діяльності та неперервного професійного розвитку.

Список використаних джерел

1. Осадча К. П. Формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики у процесі вивчення фахових дисциплін : дис....д-ра пед. наук, Вінницький державний педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Київ, 2009. 605 с.
2. Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1176729-13#Text>. (дата звернення: 20.04.2026).
3. Карабін О. Й. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : збірник наукових праць. Запоріжжя, 2012. № 23 (76). С. 365–372.
4. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти», від 14.08.2013 № 1176. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1176729-13#Text>. (дата звернення: 20.04.2026).
5. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. Неперервна професійна освіта : теорія і практика. 2001. № 1. С. 9–22.

**Клочко Оксана,
Єфремова Галина,
Суми**

ТЕМПЕРАМЕНТ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИК ВПЛИВУ НА ВИБІР СТРАТЕГІЇ ПОВЕДІНКИ У КОНФЛІКТІ

У статті розглянуто взаємозв'язок між типом темпераменту людини та особливостями її поведінки в конфліктних ситуаціях. Проаналізовано основні підходи до розуміння темпераменту як властивості психіки особистості, охарактеризовано стратегії поведінки у конфлікті. Особливу увагу приділено тому, як індивідуально-психологічні



особливості людини впливають на вибір певної моделі реагування під час міжособистісної взаємодії.

Ключові слова: темперамент, конфлікт, стратегії поведінки.

Поведінка особистості у конфліктній ситуації зумовлюється комплексом чинників, серед яких важливе місце посідають індивідуально-психологічні особливості. Однією з ключових детермінант є темперамент, який є динамічною характеристикою психічної діяльності (інтенсивність емоційних реакцій, швидкість реагування, рівень активності та здатність до саморегуляції).

Нагадаємо, що наукове обґрунтування темпераменту вперше було запропоноване І. Павловим у науковому дослідженні про типи нервової системи тварин і людей. Досліджуючи індивідуальні відмінності, вчений висунув припущення, що їх основою є базові властивості нервових процесів – збудження і гальмування, а також їх врівноваженість і рухливість. Під силою гальмування розуміється функціональна здатність нервової системи здійснювати гальмівні процеси, що проявляється у формуванні різних гальмівних умовних реакцій, зокрема згасання та диференціювання.

Сила збудження відображає працездатність нервових клітин і виявляється у їхній витривалості, тобто здатності витримувати як тривале, так і інтенсивне збудження без переходу у стан гальмування. Урівноваженість характеризує співвідношення процесів збудження і гальмування. Від того, який із них переважає, залежить, чи є нервова система врівноваженою або неуврівноваженою.

Рухливість нервових процесів визначається швидкістю переходу від збудження до гальмування і навпаки. Вона проявляється у здатності людини швидко змінювати поведінку відповідно до змін умов середовища. Протилежною характеристикою є інертність, яка свідчить про уповільненість таких переходів і потребу в більшому часі або зусиллях для зміни станів нервової системи [1, с. 50-52].

Виділені науковцем типи нервової системи за своїми основними характеристиками узгоджуються з класичними типами темпераменту. Зокрема, сильний, урівноважений і рухливий тип відповідає сангвінічному темпераменту; сильний, урівноважений, але інертний – флегматичному; сильний, неуврівноважений – холеричному; слабкий тип нервової системи – меланхолічному. Крім того, дослідник виокремив три так звані «людські типи» вищої нервової діяльності: розумовий, художній і середній. Для представників розумового типу характерне домінування другої сигнальної системи, пов'язаної з діяльністю лівої півкулі мозку, що зумовлює схильність до раціонального мислення, аналізу та узагальнення. Натомість у людей художнього типу переважає активність правої півкулі, що зумовлює образність мислення, емоційність, розвинену уяву та безпосередність сприйняття. Більшість людей належать до середнього типу, в якому



поєднуються раціональні й емоційні компоненти, а їх співвідношення значною мірою залежить від умов виховання та життєвого досвіду [1].

Сучасні наукові дослідження підтверджують функціональну спеціалізацію правої та лівої півкуль головного мозку, а також підкреслюють, що домінування однієї з них впливає на індивідуально-психологічні особливості людини.

Отже, темперамент доцільно розглядати як сукупність індивідуальних властивостей психіки, що визначають динамічні характеристики психічної діяльності. Він проявляється у різних видах діяльності незалежно від їх змісту, цілей і мотивів, залишається відносно сталим упродовж життя та у своїй єдності формує певний тип темпераменту. Для психологічної характеристики традиційних чотирьох типів темпераменту зазвичай виділяють низку базових властивостей. Однією з них є сензитивність, яка визначається мінімальною силою зовнішнього впливу, необхідною для виникнення психічної реакції, а також швидкістю її появи.

Реактивність характеризується ступенем мимовільності реакцій на зовнішні або внутрішні впливи однакової сили (критичне зауваження, образливе слово, різкий тон – навіть звук). Активність свідчить про те, наскільки інтенсивно (енергійно) людина впливає на зовнішній світ і переборює перешкоди в досягненні цілей (наполегливість, цілеспрямованість, зосередження уваги). Співвідношення реактивності й активності визначає, від чого в більшому ступені заздрості діяльність людини: від випадкових зовнішніх або внутрішніх обставин, настрої, випадкові події) або від цілей, намірів, переконань. Пластичність і ригідність свідчать, наскільки легко і гнучко пристосовується людина до зовнішніх впливів (пластичність). Екстраверсія, інтраверсія визначає, від чого переважно залежать реакції і діяльність людини – від зовнішніх вражень, що виникають у даний момент (екстраверт), або від образів, представлень і думок, зв'язаних з минулим і майбутнім (інтроверт) [2].

Відмітимо, що темперамент безпосередньо впливає на те, як людина сприймає конфліктну ситуацію, оцінює її значущість і обирає спосіб реагування. Зокрема, особи з високою емоційною збудливістю можуть демонструвати імпульсивні реакції, тоді як індивіди з високим рівнем емоційної стабільності частіше обирають виважені та конструктивні стратегії поведінки. Вибір стратегії поведінки у конфлікті визначається співвідношенням двох орієнтацій: на власні інтереси та на інтереси іншої сторони. Саме темперамент значною мірою впливає на баланс цих орієнтацій, а отже – і на переважання певної стратегії.

У сучасній психології найбільш поширеною є класифікація стратегій поведінки у конфлікті, запропонована К. Томасом. Нагадаємо, що вона включає п'ять основних стилів: уникання, співробітництво, компроміс, конфронтацію (суперництво) та пристосування.

Уникання. Стратегія уникання передбачає відмову від активної участі у конфлікті, ігнорування проблеми або відкладення її вирішення. Особистість



не прагне ні задовольнити власні інтереси, ні врахувати інтереси іншої сторони. Означена стратегія може бути доцільною у випадках, коли конфлікт є незначним або коли необхідно виграти час для прийняття рішення. Водночас її часте використання може призводити до накопичення невирішених проблем і зростання внутрішньої напруги.

Співробітництво. Співробітництво є найбільш конструктивною стратегією, яка передбачає активну взаємодію сторін з метою досягнення взаємовигідного рішення. У цьому випадку враховуються як власні інтереси, так і інтереси партнера. Ця стратегія потребує високого рівня комунікативних навичок, емоційної зрілості та готовності до відкритого обговорення проблеми. Вона сприяє зміцненню міжособистісних стосунків і довіри.

Компроміс. Компроміс передбачає взаємні поступки сторін для досягнення прийняттого для обох рішення. Кожна зі сторін частково задовольняє свої інтереси, але водночас відмовляється від частини вимог. Ця стратегія є ефективною у ситуаціях, коли сторони мають приблизно рівні можливості впливу і прагнуть швидко врегулювати конфлікт.

Конфронтація (суперництво). Конфронтація характеризується активним відстоюванням власних інтересів без урахування інтересів іншої сторони. Особистість прагне до перемоги будь-якою ціною. Означена стратегія може бути виправданою у критичних ситуаціях або тоді, коли необхідно прийняти швидке рішення. Проте її надмірне використання часто призводить до загострення конфліктів і погіршення взаємин.

Пристосування. Пристосування полягає у свідомій відмові від власних інтересів на користь іншої сторони. Особистість прагне зберегти гармонію у взаєминах, навіть ціною власних поступок. Ця стратегія може бути доцільною у ситуаціях, коли збереження стосунків є важливішим за результат конфлікту. Водночас її часте використання може призводити до зниження самооцінки та внутрішнього незадоволення [3].

Темперамент значною мірою визначає схильність особистості до вибору певної стратегії поведінки у конфлікті, оскільки він впливає на рівень емоційної реактивності, імпульсивності та здатності до самоконтролю.

Сангвінічний тип. Сангвініки характеризуються активністю, комунікабельністю та емоційною врівноваженістю. У конфліктних ситуаціях вони схильні до гнучкої поведінки і здатні швидко адаптуватися до змін. Найчастіше вони обирають стратегії співробітництва або компромісу, оскільки прагнуть зберегти позитивні стосунки та досягти взаємовигідного результату. Їхня конфліктність зазвичай є невисокою і ситуативною.

Холеричний тип. Холерики відзначаються високою емоційною збудливістю, імпульсивністю та схильністю до швидких реакцій. У конфлікті вони часто проявляють активність і наполегливість. Для них характерним є вибір стратегії конфронтації, оскільки вони прагнуть відстояти власну позицію та досягти перемоги. Водночас у деяких випадках можливий перехід до компромісу, якщо ситуація вимагає швидкого вирішення.



Флегматичний тип. Флегматики вирізняються спокоєм, врівноваженістю та низькою емоційною реактивністю. Вони не схильні до імпульсивних дій і прагнуть уникати напружених ситуацій. У конфліктах вони найчастіше обирають стратегію уникання або компромісу. Їхня поведінка є стриманою і раціональною, проте інколи надмірна пасивність може ускладнювати ефективне вирішення проблем.

Меланхолічний тип. Меланхоліки характеризуються високою чутливістю, тривожністю та схильністю до глибоких переживань. У конфліктних ситуаціях вони часто уникають відкритого протистояння. Для них типовими є стратегії уникання або пристосування, оскільки вони прагнуть уникнути емоційного напруження. Водночас це може призводити до внутрішнього накопичення негативних переживань.

Пропонуємо розглянути карикатуру Герлуфа Бідструпа, датського художника, у якій яскраво та дотепно проілюстровано індивідуальні відмінності у реагуванні людей на одну й ту саму життєву ситуацію. У центрі зображення – однакова зовнішня подія (взаємодія двох осіб на лавці), проте реакції персонажів суттєво різняться: від агресії та конфронтації до байдужості, уникання або доброзичливості. Така варіативність поведінки наочно демонструє, що об'єктивні обставини не є єдиним чинником, який визначає перебіг взаємодії – не менш важливу роль відіграють внутрішні психологічні особливості людини, а саме темперамент.

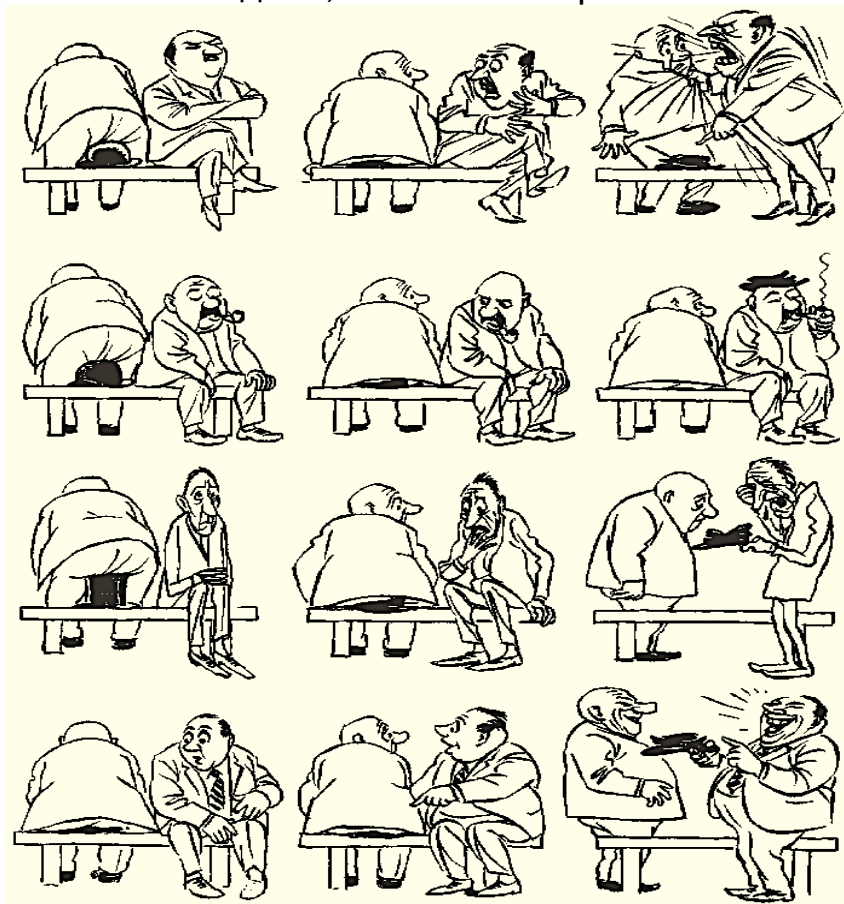


Рис. «Капелюх», автор Г. Бідструп



З позицій психології темпераменту ця карикатура показує, як саме індивідуально-типологічні риси впливають на вибір поведінкової стратегії. Імпульсивні та емоційно збудливі «персонажі» реагують різко, вступаючи у конфлікт, тоді як більш врівноважені або інертні – уникають взаємодії чи залишаються пасивними. Водночас окремі герої демонструють гнучкість і здатність до співпраці. Таким чином, робота Г. Бідструпа підкреслює, що темперамент значною мірою визначає характер реагування особистості на подразники, навіть за однакових зовнішніх умов.

Отже, вибір стратегії поведінки у конфлікті значною мірою залежить від типу темпераменту особистості. Темперамент визначає динамічні особливості реагування, рівень емоційної напруженості та здатність до саморегуляції, що, у свою чергу, впливає на схильність до певних моделей поведінки. Розуміння цього взаємозв'язку має важливе практичне значення, оскільки дозволяє прогнозувати поведінку особистості у конфліктних ситуаціях та сприяти формуванню більш конструктивних стратегій взаємодії.

Список використаних джерел

1. Макаренко М. В., Лизогуб В. С. Обґрунтування структури і класифікації властивостей нервової системи. Вісник Черкаського університету. 2019. №1. С. 49–58.

2. Особистість: практичні засади вивчення. Том 2. Навчально-методичний посібник / [Укладачі: Дмитрієва С. М., Максимець С. М., Бутузова Л. П., Дубравська Н. М., Фриз І. В., Сидоренко Н. І., Стахова О. О., Мачушник О. Л.]. Житомир: вид-во ЖДУ ім.І. Франка, 2017. 330 с.

3. Thomas K. W. Conflict and Negotiation. Processes in Organizations. Handbook of Industrial and Organizational Psychology. 1992. Vol. 3. Pp. 889–935.

Кода Світлана,
Суми

ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ЯК ДЕТЕРМІНАНТА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті проаналізовано сутність професійного самовизначення особистості, основні чинники цього процесу, цілеспрямована й системно утворююча роль освітнього середовища. Доводиться необхідність модернізації сучасної освіти в контексті спрямування на підвищення ефективності її впливу на професійне самовизначення особистості в системі ринкових та демократичних трансформацій.

Ключові слова: освітній процес, освітнє середовище, самовизначення, професія, професійне самовизначення, соціально-професійна адаптація.

У сучасних умовах глобальних соціально-економічних трансформацій та поглиблення процесів демократизації суспільства стратегічним пріоритетом національної освітньої політики стає створення цілісної системи професійного самовизначення молоді. Динамічність ринку праці та поява



нових професійних викликів вимагають від старшокласників не лише володіння фаховими знаннями, а й здатності до усвідомленого проектування власної професійної траєкторії. У цьому контексті освітній простір перетворюється на ключову детермінанту, яка, за умови належного педагогічного управління, забезпечує перехід учня від пасивного сприйняття інформації до активної самореалізації, формуючи фундамент для успішної соціально-професійної адаптації особистості.

Попри значну увагу науковців до проблем профорієнтації, питання оптимізації освітнього середовища як інтегрального інструментарію розвитку професійної ідентичності залишається недостатньо висвітленим у методичному вимірі. Сучасна школа потребує чіткого теоретико–методичного обґрунтування того, як саме освітній процес може слугувати каталізатором професійного вибору, а вчитель – фасилітатором самопізнання учнів.

Метою статті є розкриття педагогічних механізмів впливу освітнього середовища на формування здібностей учнів до самовизначення та обґрунтування необхідності модернізації освітньої політики в напрямку підвищення її профорієнтаційного потенціалу з урахуванням викликів мінливого соціокультурного середовища.

Проблему профорієнтації, як науково-обґрунтованої системи форм, методів і засобів підготовки молоді до свідомого вибору професійного життєвого шляху, вивчалися вітчизняними і зарубіжними вченими в багатьох аспектах, оскільки проблема профорієнтації є багатоплановою як за значенням, так і змістом. Багатогранністю проблеми зумовлена і чисельність підходів до її вивчення. Розвиток української освіти спирається на особистісно-орієнтовану ідеологію, декларуючи особистість як вищу цінність буття, а створення умов для її самореалізації – як важливу місію держави.

Ефективний вплив освітнього середовища на успішне самовизначення учнів можливий за умови готовності вчителя до такого виду керованої співпраці. Саме тому, сучасний педагог має володіти не лише глибокими фаховими знаннями, а психологічними навичками організації управління навчально–виховним процесом, вдало поєднувати сформовані професійні навички з життєвим досвідом та ціннісними орієнтаціями. Хоча поєднання цих механізмів все ще мало вивчене, але наявні результати наукових досліджень можуть істотно розширити можливості вчителя створювати сприятливе освітнє середовище для формування зацікавленості учня у всебічному пізнанні багатогранності обраної ним професії.

Роль та значення освітнього середовища в системі професійного самовизначення особистості обумовлена, насамперед, потребою підвищення ролі вчителя у формуванні професійних орієнтирів учнівської молоді. Результати освітньої діяльності не обмежується отриманням знань і формуванням компетентностей. Вони передбачають виховання відповідних ціннісних орієнтацій, професійних якостей, що дозволять в подальшому успішно визначатися з майбутньою професійною діяльністю.



Таким чином, вибір професії стає життєво важливим етапом кожної людини, і водночас проблемою, якою має опікуватися кожен заклад освіти. Ефективність роботи закладу освіти по забезпеченню професійного самовизначення учнів у значній мірі залежить від застосованих в ній форм і методів навчальної діяльності, безпосередньої готовності вчителів до реалізації сучасних методик діагностування здібностей і нахилів учнів, створення умов для якісного забезпечення профільного навчання тощо. Ключовий і важливий вплив на самовизначення учнів відбувається під час освітнього процесу, що забезпечує вчитель. Від його професійних якостей і компетентностей залежатиме рівень актуалізації процесу особистісного і професійного самовизначення учнів.

Це визначає ключові пріоритети роботи системи післядипломної педагогічної освіти, зорієнтовані на цінності сучасного інформаційного суспільства. Успіх реформ вирішальною мірою залежить від того, наскільки зросте і досягне вимог сьогодення рівень професійної компетентності педагогів їх фаховий потенціал. Відтак, післядипломна педагогічна освіта має свідомо визначити для себе як пріоритетну мету формування ефективної системи ініціювання, організації та координування інноваційної освітньої діяльності в масштабах всієї країни і кожного регіону, зокрема, розробити та реалізувати програму дій для досягнення цієї мети.

Результати проведених нами досліджень свідчать про те, що більшість старшокласників закладів освіти зазнають утруднення обґрунтовано мотивувати власний вибір майбутньої професії, так як ставляться до вибору не зовсім усвідомлюючи сутність майбутнього виду діяльності. За результатами проведеного нами анкетування, також з'ясовано, що переважна більшість студентів першокурсників володіють недостатньою інформацією про спеціальність, що набувають і її попит на ринку праці. Вищезазначене, іще раз доводить необхідність розвитку здібностей в учнів до професійного самовизначення.

Всю життєдіяльність людини, в тому числі, і професійну, можна розглядати як неперервний процес постановки (формулювання), складання і розв'язування відповідних професійних задач. Тому одним із підходів у підготовці молоді до вибору сфери майбутньої професійної діяльності під час вивчення навчальних предметів, котрі є основою матеріального виробництва, може виступати когнітивний, суть якого полягає у використанні прикладних завдань з метою профорієнтації учнів [3, с. 47]. Результати нашого дослідження доводять, що випускники закладів загальної середньої освіти поверхово знайомі зі світом професій, тому вибір ними професійного життєвого шляху, в переважній більшості, є випадковим, необдуманним, неусвідомленим вчинком.

На думку О. Джури: «У суспільному житті питання профорієнтації учнів завжди є предметом опіки держави. Будь-яка країна формує підтримку громадських інституцій, що забезпечують функціонування професійної орієнтації як цілісної системи. Найбільш ефективною з них є система освіти»



[2, с. 87]. Слід зазначити, що прогнозовані аспекти основних шляхів модернізації освітньої політики, в контексті підвищення ролі освіти в процесі професійного самовизначення особистості, можливі за умов удосконалення профорієнтаційного потенціалу освіти, зокрема, модернізації змісту освіти в напрямку збільшення можливостей професійного самовизначення особистості, підвищення ефективності профорієнтаційної практики, зміни акцентів у позакласній роботі, створення дієвого взаємозв'язку освітньої політики з практикою. Але ж вибір професії – це проектування подальшої долі людини і її життєвого успіху.

З метою вирішення даної проблеми, нами розроблено і апробовано систему формування навичок професійного самовизначення. Кожна із зазначених складових варта уваги, але особливу увагу слід приділяти як ознайомленню зі світом професій, психологічними особливостями умов праці та вимогами щодо професійно важливих якостей, так і ознайомленню з ринком праці та з'ясуванням потреби в даній спеціальності (в межах громади, регіону, країни). Схематичне відображення системи на рис. 1.

У суб'єктивній активності учнів, спрямованій на самовдосконалення з метою формування готовності до успішного виконання обраної професійної діяльності, виділяють такі процеси:

- самопізнання власних індивідуальних здібностей, захоплень, інтересів;
- самооцінювання – порівняння отриманого в результаті самопізнання уявлення про самого себе з уявленням про необхідний рівень розвитку для набуття професійно важливих якостей;
- саморозвитку – дієвого відношення школяра до самого себе, що базується на уявленні себе, як суб'єкта обраної професійної діяльності.



Рис. 1. Формування в учнів навичок професійного самовизначення.

Вважаємо, для того щоб підготувати молоду людину до активного професійного самовизначення, необхідно:



- формувати установку до самопізнання як основи професійного самовизначення;
- знайомити з світом професій, кон'юктурою ринку праці, правилами вибору професії;
- створити умови для самопізнання;
- сприяти формуванню суб'єкта майбутньої професійної діяльності;
- формувати вміння аналізувати різні види професійної діяльності, враховуючи спорідненість і подібність їх вимог до людини;
- формувати вміння порівнювати власні здібності і генетичні задатки з вимогами професій до особистості та кон'юктурою ринку праці;
- створити умови для перевірки можливостей самореалізації в різних видах професійної діяльності шляхом організації професійних проб;
- забезпечити розвиток професійно важливих якостей особистості ;
- формувати мотивацію і психологічну готовність до зміни професії чи виду діяльності;
- виховувати загальнолюдські та загальнопрофесійні якості.

Як зазначають у наукових працях Н. Бібік і М. Бурда: «Включення питань вибору професії в освітній процес є актуальним і важливим, враховуючи те, що навчальні програми та профорієнтація (профконсультація) мають спільну мету – допомогти учням розширити свої знання й навчитися пристосовуватися до вимог особистого та професійного життя» [1, с. 67]. Інтеграція програм з орієнтації, як навчальної так і професійної, в освітню програму закладу є спільним завданням педагогів, кар'єрних радників, психологів та соціальних педагогів. Тільки в тісній співпраці можливе вирішення завдань, що постали перед сучасною освітою, а саме:

- створення інформаційної основи для засвоєння учнями відомостей про найбільш масові професії;
- ознайомлення учнів із шляхами професійної підготовки та умовами оволодіння конкретними професіями;
- формування в учнів позитивного ставлення до різних професій і видів професійної діяльності; стійких професійних інтересів і мотивованих професійних намірів, які ґрунтуються на усвідомленні психолого–фізіологічних можливостей особистості та соціально–економічних потреб суспільства.

Аналіз проблеми профорієнтації учнів як системи їх підготовки до вибору професії дає змогу стверджувати, що професійне самовизначення – це інтегральна, динамічна складова розвитку особистості, до структури якої входять:

- професійна спрямованість (інтереси, мотиви, здібності);
- професійна освіченість (система знань про зміст, умови професійної діяльності, вимоги професії до людини);



- професійна самосвідомість (уміння зіставляти особисті якості з вимогами професії до людини, володіння навичками самопізнання, досвідом самореалізації у творчій діяльності);

- професійні наміри (володіння стратегією і тактикою реалізації вибору).

Практична потреба в теоретичному осмисленні професійного самовизначення молоді в трансформаційному суспільстві під впливом освітнього середовища у нових соціокультурних умовах саме і визначає одну із проблем освіти на сучасному етапі її реформування. Таким чином, професійне самовизначення – це складний динамічний процес орієнтації особистості у професійно-трудоному середовищі, розвитку та самореалізації духовних і фізичних можливостей, формування адекватних професійних намірів і планів, реалістичного образу себе, як професіонала. Готовність до свідомого вибору фаху – це передумова професійного самовизначення молоді та, водночас, складне структурне утворення взаємопов'язаних і поєднаних переконаннями морально-вольових якостей особистості, способів поведінки, знань про професії, практичні вміння та навички, сформовані відповідно до вимог суспільства й можливостей освітнього процесу. Готовність до свідомого вибору професії передбачає:

- моральну готовність – усвідомлення суспільного й особистісного значення праці, прагнення максимально виявити власні сили, здібності в праці, позитивне ставлення до різних видів трудової діяльності;

- психологічну готовність – свідомий вибір професії відповідно до наявних здібностей та можливостей (стан психологічної готовності зумовлюють: усвідомлення людиною власних потреб, вимог суспільства, колективу, поставлених цілей; виявлення власних інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та вольових процесів, оцінювання співвідношення власних можливостей, намагань і досягнення певного результату);

- практичну готовність – загальні та спеціальні знання, загальнотрудові та спеціальні вміння й навички.

Отже, результати теоретичного аналізу та практична апробація системних підходів до професійного самовизначення дозволяють стверджувати, що освітній простір є не просто середовищем для здобуття знань, а ключовою детермінантою, яка визначає успішність кар'єрного становлення особистості. Впровадження інструментів діагностики, рольових ігор та аналізу ресурсів громади, регіону і країни не лише підвищує рівень усвідомленості старшокласників, а й створює фундамент для формування «кар'єрної стійкості» в умовах сучасних викликів. Саме тому, модернізація освітньої політики в напрямку розвитку суб'єктності учнів є необхідною умовою для забезпечення якісного професійного майбутнього молоді в демократичному індустріальному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М., Бурда М. І. Профільна школа: проблеми науково-методичного супроводження. Наукові записки Вінницького державного пед. університету ім. М.Коцюбинського. 2022. № 11. С.66–68.



2. Джура О. Д. Умови та ефективність професійного самовизначення особистості. Нова парадигма. Альманах наукових праць. Випуск 34. Запоріжжя, 2021. С. 86 – 100.

3. Кода С. В. Професійна підготовка вчителя в умовах реформування освіти // Менеджмент за умов трансформаційних інновацій: виклики, реформи, досягнення 36. наук. пр. по матеріалах Міжнарод. наук. конф. Суми, 2019. С. 44–47.

**Простакова Олена,
Путивль**

ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ ТА ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА

У статті проаналізовано сутність особистісно-професійної компетентності викладача в умовах цифровізації та реформування вищої освіти. Виокремлено ключові інноваційні стратегії та технології, що сприяють розвитку педагога, включаючи персоналізовані освітні траєкторії, цифрову трансформацію, наставництво та гейміфікацію. Особливу увагу приділено зміщенню акценту з пасивного споживання знань на активну самоосвіту та безперервний розвиток. Запропоновано стратегії та інструменти для безперервного професійного зростання фахівців в умовах України, яка стикається зі специфічними викликами воєнного часу та повоєнної відбудови. Визначено, що формування резильєнтності педагога є базовою умовою збереження кадрового потенціалу освітньої галузі.

Ключові слова: особистісно-професійна компетентність, інноваційні стратегії, цифрові технології, неперервна освіта, резильєнтність.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Система української освіти переживає доволі складний етап становлення, що зумовлено повномасштабним вторгненням РФ на територію нашої країни. Значні освітні втрати відчуються на всіх ланках, тож від сучасного педагога сьогодні очікують здатність навчати в нових реаліях, швидко адаптуватись до умов невизначеності. Саме тому інноваційна компетентність педагога набуває нового звучання. Сучасна вища освіта стикається з безпрецедентними викликами: швидка зміна технологій, потреба в персоналізації навчання, необхідність адаптації до змішаного та дистанційного форматів. У цьому контексті особистісно-професійна компетентність викладача перестає бути лише сукупністю знань і перетворюється на динамічну систему, що об'єднує педагогічну майстерність, психологічну стійкість, креативність та здатність до саморозвитку. Конкурентоспроможність фахівця сьогодні визначається не лише обсягом засвоєних теоретичних знань, а насамперед його здатністю швидко адаптуватися до нових умов, навчатися впродовж життя, критично мислити, ефективно комунікувати та керувати власним розвитком.



Це актуалізує проблему розвитку особистісно-професійної компетентності як інтегративного утворення, що забезпечує успішність самореалізації особистості в професійній сфері. Розвиток цієї компетентності вимагає переходу від традиційних методів підвищення кваліфікації до інноваційних стратегій, що орієнтовані на індивідуальні потреби викладача, його активну роль у зміні освітнього середовища.

Мета статті – проаналізувати виклики сучасного освітнього середовища та визначити ефективні шляхи, стратегії та інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності викладача закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особистісно-професійна компетентність – це складна, динамічна структура, яка не обмежується лише сумою фахових знань та вмінь; це інтегрований показник, який поєднує професійно важливі знання, вміння та навички з особистісними якостями (педагогічний такт, емпатія, креативність), що забезпечують ефективну самоорганізацію високого рівня професійної діяльності [1 с.12]. Теоретичні засади концепції особистісно-професійної компетентності базуються на розумінні її сутності крізь призму діяльнісного (здатність ефективно виконувати діяльність), інтегративного (сукупність знань, умінь, навичок та якостей), контекстного (вирішення конкретних ситуацій) та особистісного підходів. Професійна компетентність без особистісного компонента є «сухою» та вразливою до автоматизації. Особистісна компетентність без професійної – неефективна на ринку праці. Саме їх гармонійне поєднання створює взаємодію, необхідну сьогодні.

В умовах цифровізації невід’ємною складовою цієї компетентності стає цифрова грамотність, а розвиток такого комплексного утворення вимагає впровадження інноваційних стратегій, які зміщують акцент з викладання на навчання, забезпечують індивідуалізацію та гнучкість освітнього процесу. Виходячи з вимог часу доцільно виокремити ключові компоненти особистісно-професійної компетентності сучасного викладача [2 с.45].

Перш за все, це цифрова компетентність, яка передбачає вміння використовувати сучасні системи управління навчанням (LMS, наприклад, Moodle, Canvas), інструменти генеративного штучного інтелекту, створювати якісний мультимедійний контент та забезпечувати цифрову етику в освітньому просторі.

Наступним важливим компонентом є педагогічна інноваційність. Вона визначається як здатність викладача активно впроваджувати нові методи навчання (кейс-метод, проєктне навчання) та постійно оновлювати освітній процес відповідно до сучасних тенденцій.

Також необхідно виділити компетентність партнерства, що базується на розвитку емоційного інтелекту, реалізації принципів педагогіки партнерства та спроможності до конструктивного діалогу з «цифровим поколінням» студентів.

Останнім, але не менш важливим компонентом, є інклюзивна компетентність, яка включає розуміння та практичне застосування принципів



універсального дизайну в навчанні для забезпечення рівного доступу до освіти всіх здобувачів. Посилання на джерела, що підтверджують важливість цих компонентів, можна знайти у наукових працях [3; 4].

Сучасна структура компетентнісного профілю фахівця також включає: «жорсткі навички» (Hard Skill – технічні знання, необхідні для конкретної роботи, які легко вимірюються); «м'які навички» (Soft Skills – міжособистісні та надпрофесійні навички, такі як комунікація, командна робота, критичне мислення, лідерство) та «метанавички» (Meta Skills – навички «вищого порядку», які визначають здатність особистості розвивати інші навички) [7, с. 14]. Саме вони є фундаментом адаптивності, включаючи самоусвідомлення (розуміння власних емоцій та цінностей), когнітивну гнучкість, резильєнтність (психологічну стійкість) та навчальний потенціал (здатність та бажання швидко вчитися з досвіду).

Технологічний прогрес є головним каталізатором інноваційних змін. Головний виклик для компетентності полягає в тому, що інновації роблять навички «швидкопсувним» товаром. Те, чого вчили в університеті п'ять років тому, сьогодні може бути неактуальним. Тому головною навичкою стає «навичка вчитися».

Окрім технологій, на розвиток компетентності тиснуть глобальні кризи, які перевіряють особистість на міцність. Серед глобальних викликів сьогодення виокремимо:

1. Постпандемійна реальність: COVID-19 змусив масово перейти на дистанційну роботу, що вимагало нових навичок самодисципліни та цифрової комунікації.

2. Геополітична нестабільність та конфлікти: вимагають від фахівців здатності працювати в екстремальних умовах, змінювати кваліфікацію, адаптуватися до нових культурних та мовних середовищ.

3. Специфічні виклики для України (війна): необхідність поєднання професійної діяльності з волонтерством або службою в ЗСУ; робота в умовах блекаутів, фізичної небезпеки; постійний психологічний тиск, травматизація, втрата близьких чи домівок [6, с.45].

В умовах глобальних викликів на перший план виходять особистісні якості: резильєнтність, емоційний інтелект, патріотична свідомість та соціальна відповідальність. Розвиток особистісно-професійної компетентності в Україні сьогодні нерозривно пов'язаний із національною стійкістю.

Інноваційні стратегії та технології розвитку особистісно-професійної компетентності включають впровадження методів навчання, що орієнтовані на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, проектну діяльність та інформаційно-комунікаційні інструменти. Вони спрямовані на підвищення адаптивності, здатності до творчості, рефлексії та безперервного професійного розвитку. Розглянемо ключові інноваційні стратегії.

Стратегія безперервного індивідуалізованого розвитку. Базується на розумінні того, що навчання триває протягом усього життя, а освітня траєкторія має бути унікальною. Технологічним інструментом є адаптивні



освітні платформи та системи управління навчанням (LMS), які, використовуючи алгоритми ШІ, аналізують прогрес користувача та пропонують індивідуалізований контент, що оптимізує час навчання.

Стратегія мікронавчання. В умовах дефіциту часу передбачає подачу матеріалу невеликими, логічно завершеними блоками (модулями), вивчення яких займає від 3 до 15 хвилин [3, с.24]. Це короткі відео, подкасти, інфографіка, доступні через мобільні додатки. Стратегія дозволяє інтегрувати навчання у робочий процес і забезпечує швидке оновлення контенту.

Стратегія імерсивного навчання. Використовує технології віртуальної (VR) та доповненої (AR) реальності для створення безпечного, контрольованого середовища для моделювання реальних професійних ситуацій (VR-тренажери для медиків, інженерів; AR-технології для накладання цифрової інформації на реальні об'єкти).

Стратегія соціального та колаборативного навчання. Передбачає використання соціальних мереж, професійних спільнот, форумів та спільних проєктів для обміну досвідом. Цифрові інструменти (Slack, Microsoft Teams, Trello) полегшують організацію спільної роботи.

Стратегія гейміфікації. Використання ігрових елементів (бали, рівні, бейджі) в неігрових контекстах для підвищення мотивації та залучення, формування позитивного ставлення до навчання.

Для практичної реалізації цих стратегій застосовуються інноваційні технології професійного зростання:

- цифрові інструменти (хмарні сервіси, LMS Moodle, Google Classroom);
- менторство та коучинг (індивідуальний супровід досвідченішими колегами);
- участь у професійних спільнотах та мережах (LinkedIn);
- метод цифрового портфоліо для самопрезентації та оцінки індивідуального прогресу;
- проєктне управління та дизайн-мислення;
- електронне навчання (масові відкриті онлайн-курси, вебінари);
- тренінгові технології (ігри, розвиток критичного мислення, проблемне навчання);
- кейс-метод (аналіз реальних ситуацій) [7, с. 23]. Також використовуються технології для навчання через досвід: участь у нових проєктах, волонтерство (розвиває емпатію та резильєнтність), створення власних «пет-проєктів».

У 2025–2026 роках акцент робиться на оцінюванні результатів, а не процесу навчання. Це реалізується через портфоліо викладача, самооцінювання за допомогою спеціальних анкет для виявлення власних зон розвитку, а також оцінку академічної репутації (участь у грантах, публікації, спікерство на конференціях).

Висновки та перспективи подальших розвідок. Узагальнюючи, можна констатувати, що стрімкі технологічні зміни, тотальна цифровізація



суспільства та глобальні виклики сьогодення докорінно трансформують вимоги до професіоналізму викладача закладу вищої освіти. Традиційна модель компетентності, заснована на пасивному накопиченні фахових знань, остаточно втратила свою актуальність.

Розвиток ключових компонентів особистісно-професійної компетентності сучасного викладача – цифрової, педагогічної інноваційної, інклюзивної та компетентності партнерства – неможливий без впровадження інноваційних стратегій навчання та використання сучасних освітніх технологій. Вони дозволяють змістити акцент з викладання на активне навчання, забезпечуючи гнучкість освітнього процесу та високий рівень залучення суб'єкта до самоосвіти.

В умовах України розвиток особистісно-професійної компетентності набуває специфічного забарвлення. Він є нерозривно пов'язаним із розвитком громадянської свідомості, волонтерством, здатністю працювати в екстремальних умовах та психологічною стійкістю. Фахівець майбутнього в Україні – це не лише володар вузькопрофільних знань, а гнучка, адаптивна та резильєнтна особистість, яка свідомо інвестує в себе, щоб бути корисною для своєї країни, її відбудови та інтеграції в глобальний світ.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Освіта і наука як ресурси інноваційного розвитку суспільства. Київ : Педагогічна думка, 2012. 120 с.
2. Галус О. М. Професійна компетентність майбутнього фахівця: аксіологічний аспект. Педагогіка та психологія. 2018. № 3. С. 15–24.
3. Дакворт А. Ангела: Сила характеру. Як наполегливість і пристрасть змінюють все. Київ : Наш Формат, 2018. 288 с.
4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL
5. Новаковська Л. В. Формування ціннісно-мотиваційної сфери майбутніх вчителів. Освіта та педагогіка. 2021. Вип. 1(41). С. 40–48.
6. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
7. Schwab K. The Fourth Industrial Revolution. World Economic Forum, 2016. 172 с.

Пухно Світлана,
Суми

ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВА РЕСУРСУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ ЖИТТЯ

Автор аналізує питання психологічної компетентності викладачів вітчизняних закладів вищої освіти як складової ресурсу особистості, що забезпечує ефективність професійної діяльності в умовах військових дій і дистанційної форми навчання.

Ключові слова: компетентності, психологічна компетентність, заклади вищої освіти, ресурси особистості, дистанційна форма навчання.



Дослідження значення психологічної компетентності студентів закладів вищої викладачів вітчизняних закладів вищої освіти України під час організації освітнього процесу і взаємодії зі здобувачами освіти, а також, – підтримки власного ментального здоров'я в умовах військових дій і дистанційного навчання, вважаємо, є досить актуальними на сьогодні. Викладачі вітчизняних закладів вищої освіти, особливо ті, що живуть і працюють в прифронтових регіонах, знаходяться в стресовому навантаженні, стані психологічного напруження і це потребує розвиненої емоційної стійкості, оптимізму, вмінь підтримки позитивного психоемоційного клімату під час взаємодії з колегами і здобувачами вищої освіти, під час роботи з академічними групами. Психологічна компетентність викладачів закладів вищої освіти є не лише необхідною складовою професіоналізму, але і важливою умовою для збереження психічного і психологічного здоров'я. В умовах воєнного стану визначене є актуальним питанням, оскільки викладачі виконують не лише освітні функції, але і здійснюють як самопідтримку, так і підтримку здобувачів вищої освіти і колег з метою долання невизначеності, страхів і тривоги.

На сьогодні, серед пріоритетних принципів організації навчання в закладах вищої освіти, – студентоцентризм, що передбачає не лише передачу викладачами якісних знань і методично обґрунтовану організацію освітнього процесу, але і те, як це впливає на особистість студентів закладів вищої освіти. Визначене залежить від психологічних компетентностей викладачів закладів вищої освіти (надалі, – ЗВО). Модернізація освітнього процесу пов'язана з компетентнісним підходом і психологічна компетентність – важлива умова ефективної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, його організації і виконання завдань професійної педагогічної діяльності, метою якої є підготовка майбутніх фахівців професійної діяльності, що здатні її виконувати на високому рівні в складних умовах життя, бути затребуваними і витримувати конкуренцію на ринку праці.

Освітній процес розуміється дослідниками системою науково-методичних, педагогічних заходів, які спрямовані на розвиток особистості здобувачів освіти, з метою формування компетентностей майбутніх громадян країни і фахівців професійної діяльності [1]. Компетентність є динамічним набором якостей, навичок і вмінь, передбачає розвиток критичного мислення, творчих здібностей, формування системи цінностей, що забезпечують успішність адаптаційних процесів і соціалізації в цілому, здатності продовжувати освіту і виконувати обрану професійну діяльність. Визначене забезпечує можливості людини щодо самореалізації в житті.

Згідно досліджень М. Філоненко, до ключових компетентностей викладача відноситься психологічна компетентність, що передбачає наявність психологічних знань вікових особливостей розвитку і формування психічно-пізнавальної, індивідуально-психологічної і емоційно-вольової сфери особистості, закономірностей організації і здійснення освітнього процесу [2, с. 702]. Згідно досліджень В. Бойко, психологічну компетентність є



інтегрованою характеристикою рівня професійної готовності вчителя, викладача, педагога, основою якої є фундаментальні психолого-педагогічні знання, особистісні якості, сформовані комунікативні вміння, за допомогою яких здійснюється реалізація завдань освітнього процесу [2, с. 702]. За О. Казанніковою, під психологічною компетентністю розуміється ефективне поєднання професійних, особистісних і комунікативних якостей [2, с. 702]. Визначене обумовлено психолого-педагогічною підготовкою педагога, як складової загальної професійної підготовки, здатності керувати психічними станами, сформованої системи світогляду, самоорганізації під час виконання завдань професійної діяльності.

Серед чинників, що забезпечують формування психологічної компетентності педагога – рівень розвитку науки і культури суспільства, особливості соціальної взаємодії педагога, особливості особистісної сфери – розвитку критичного мислення, креативності, розвинених компонентів емоційного інтелекту. Відповідно, серед складових психологічної компетентності – психологічна і педагогічна грамотність; психологічні і педагогічні вміння застосовування знань в організації і здійсненні освітньої діяльності; професійно-важливі якості, що проявляються під час взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу. Серед критеріїв рівня сформованості психологічної компетентності – усвідомлення педагогом (вчителем, викладачем), що здобувач освіти – це основна цінність освітнього процесу, кожен учасник цього процесу повинен на основі самопізнання прагнути до саморозвитку і самовдосконалення шляхом безперервного навчання (навчання протягом життя).

Психологічно компетентний викладач здатен до самомотивації і мотивації інших учасників освітнього процесу з врахуванням індивідуальних особливостей особистості, системи потреб, з метою роботи над самооцінкою, особистісних особливостей, організації і роботі в команді, розв'язанні і вирішенні конфліктів під час взаємодії. Психологічна компетентність педагога проявляється в сформованості системи професійних цінностей, гуманістичному ставленні до особистості здобувача освіти. До психологічної компетентності відноситься здатність адекватно сприймати і осмислювати інформацію, і, на цій основі приймати психологічно обґрунтовані рішення щодо розв'язання як завдань професійної діяльності, так і особистісної взаємодії. Психологічна компетенція передбачає наявність певних особистих якостей, сформованих навичок, що сформували певний професійний досвід, що постають чинникам успішності процесів соціально-психологічної адаптації до нових умов життя і професійної діяльності, професійного зростання, особистісному розвитку.

Згідно досліджень А. О. Стаднік, Л. П. Бутузової, до структури психологічної компетентності викладача закладу вищої освіти під час воєнного стану, відносяться: особистісно-регулятивні характеристики людини – розвиток складових емоційного інтелекту, зокрема. – свідоме



відношення і управління власними емоційним станом, психологічна стійкість, розвинена рефлексія, адаптивність, що полягає у можливостях гнучкого реагування на зміну обставин і зміну форм навчання, розвиток резильєнтності. Наступний компонент – професійно-педагогічні компетентності, що ґрунтуються на психологічних знаннях сприйняття матеріалу навчання здобувачами освіти в стресових умовах життя, знання природи і проявів ПТСР, реагування в травмі, розумінні необхідності формування і вдосконалення необхідних на сьогодні психологічних навичок. Також, до структури психологічної компетентності відносяться соціально-комунікативні характеристики. Зокрема, комунікативні і організаційні навички і вміння, підтримка колег і студентів; емпатія до психологічних станів учасників освітнього процесу, толерантність до невизначеності, створення і підтримка відчуття соціальної єдності. Складовими інформаційно-екологічної компетентності, яка входить до психологічної, з точки зору дослідників відноситься критичність мислення, зокрема, – з метою захисту від «фейкової» інформації, маніпуляцій; навички і вміння підтримки інформаційної гігієни – розуміння об'єктивності і доказовості даних з метою збереження емоційної рівноваги і запобігання емоційного вигорання. розуміло, що дбаючи про психологічно сприятливу атмосферу освітнього процесу, викладач повинен турбуватись про власне психологічне здоров'я і бути в ресурсному стані [3, с. 171 – 172].

Емоційний стан педагога безпосередньо впливає на атмосферу освітнього процесу. Важливу роль в цьому належить Психологічній службі закладів освіти, психологи якої можуть надавати підтримку всім учасникам освітнього процесу і, зокрема, – викладачам. Також, до завдань закладів вищої освіти і фахівців психологічної служби відноситься формування психологічної культури учасників освітнього процесу з метою підтримки психологічного здоров'я, навичок і вмінь у наданні психологічної допомоги в складних обставинах.

Серед загроз працівників освіти – розвиток синдрому емоційного вигорання, що виникає внаслідок тривалого фізичного і емоційного виснаження після дії тривалого стресу і можливостей відновлення емоційних ресурсів, внаслідок «накопичення» негативних емоцій [1, с. 89 – 90].

Психоемоційне виснаження виявляється в афективному перенапруженні, переживанні відчутті спустошеності, відсутності емоційних ресурсів. Психологічні знання і вміння самодопомоги підтримки емоційної рівноваги і відновлення, як складових психологічної компетентності є ресурсом особистості. Діагностування викладачами закладів вищої освіти симптомів емоційного вигорання, розуміння необхідності і звернення щодо допомоги до фахівців-психологів, спілкування з колегами, рефлексія особистісного емоційного досвіду; участь в тренінгових заняттях з метою долання вигорання, розкриття творчого потенціалу, відчуття самоефективності, – все це сприяє знаходженню ресурсності особистості викладача ЗВО. Важлива роль у профілактиці вигорання належить



ефективно організованому розподілу навантаження робочого часу і відпочинку. Збереження благополуччя викладача ЗВО залежить від навичок самопізнання, безпечної взаємодії, самозбереження і самовідновлення.

З метою профілактики і попередження вигорання, викладачам вітчизняних закладів вищої освіти потрібно приймати участь у вебінарах і тренінгах щодо навичок саморегуляції, розвитку психічної стійкості. На сьогодні, викладач закладу вищої освіти повинен поєднувати психологічні знання і навички адаптації жити і працювати в екстремальних обставинах. На сьогодні необхідність – це організація психотренінгів для викладачів ЗВО, оскільки психологічна компетентність є необхідною потребою сучасного життя.

Список використаних джерел

1. Денищук І. П. Попередження емоційного вигорання та підвищення стресостійкості педагогів під час війни. Імідж сучасного педагога. 2023. № 3 (210). С. 89 – 95. URL: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-3\(210\)-89-95](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-3(210)-89-95)

2. Кас'яненко А. І., Ігнатюк О. А. Психологічна компетентність викладача закладу вищої освіти: сутність та призначення. Теоретичні та практичні дослідження молодих вчених : зб. тез доп. 18-ї Міжнар. наук.-практ. конф. магістрантів та аспірантів, 19-22 листопада 2024 р. / гол. Є. І. Сокол ; оргком.: Р. П. Мигущенко [та ін.]. Харків : НТУ «ХПІ». 2024. С. 702 – 703. URL: <https://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/88734>

3. Стаднік А. О., Бутузова Л. П. Психологічні компетентності викладача вищої школи в період воєнного стану. Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference «Evolving Science: Theories, Discoveries and Practical Outcomes». March 16-18. 2026. Zurich, Switzerland. С. 171 – 177. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/47077/1/1.pdf>

Солоненко Тетяна,
Київ

РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНИХ ЗМІН ТА ГЛОБАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ СЬОГОДЕННЯ

У статті досліджено феномен особистісно-професійної компетентності педагога в контексті трансформаційних процесів сучасної освіти. Проаналізовано вплив глобальних викликів (цифровізація, штучний інтелект, воєнний стан) на структуру професійної майстерності. Визначено шляхи подолання бар'єрів у професійному зростанні вчителя в умовах Нової української школи (НУШ).

Ключові слова: *Особистісно-професійна компетентність, глобальні виклики, інноваційні зміни, цифровізація, штучний інтелект, зворотне наставництво, педагогіка виживання, резильєнтність.*

Сучасна цивілізація перебуває в стані перманентної трансформації. Глобалізаційні процеси, стрімкий розвиток високих технологій та непередбачуваність соціополітичних подій сформували умови так званого



VUCA-світу (мінливість, невизначеність, складність та неоднозначність). Для системи освіти України ці виклики посилюються екстремальними умовами повномасштабної війни, що потребує від педагога не просто професійної технічності, а надзвичайної адаптивності.

Традиційна модель «вчителя-транслятора знань» остаточно вичерпала себе. Сьогодні освіта потребує фахівця, який здатен розвивати не лише когнітивну сферу учня, а й його емоційну стійкість, критичне мислення та здатність до самонавчання. Саме тому розвиток особистісно-професійної компетентності стає стратегічним завданням, від успішності якого залежить стійкість держави в майбутньому.

У сучасній педагогічній науці поняття «компетентність» розглядається набагато ширше, ніж сума знань, умінь та навичок. За визначенням Н. Бібік, компетентність – це інтегрований результат освітньої діяльності, який виявляється в здатності людини ефективно використовувати внутрішні та зовнішні ресурси для розв'язання складних завдань у різних життєвих ситуаціях [1].

Особистісно-професійна компетентність – це динамічний синтез двох складових:

- Професійна складова: володіння методиками викладання, предметом, цифровими інструментами та навичками оцінювання.
- Особистісна складова: емоційний інтелект, рефлексія, ціннісні орієнтації, емпатія та психологічна стійкість (resilience).

Значення розвитку цієї компетентності полягає в тому, що вчитель стає суб'єктом змін. Тільки компетентний педагог може виховати компетентного учня. Це створює ланцюгову реакцію: розвиток вчителя - якість освіти - розвиток людського капіталу країни [5, с.16].

Процес професійного зростання вчителя сьогодні відбувається в умовах безпрецедентних викликів, які ми можемо класифікувати за трьома векторами:

А. Технологічний виклик (Штучний інтелект та цифровізація) Поява ШІ (Generative AI) у 2024–2026 роках радикально змінила когнітивну роль вчителя. Учні мають доступ до миттєвих відповідей, що породжує в педагога «комплекс меншовартості» та страх втрати авторитету. З'явилася цифрова прірва між учнями та вчителями [21].

Б. Екзистенційний виклик (Війна та травма) Український вчитель змушений працювати в стані хронічного стресу. Потреба проводити уроки в укриттях, працювати з дітьми, які мають травматичний досвід, потребує навичок, яких раніше не вчили в університетах. Проблемою стає професійне вигорання (burnout) та втома від співчуття [21].

В. Методологічний виклик (Реформа НУШ) Перехід до базової та старшої школи в межах НУШ вимагає повної відмови від авторитарного стилю. Педагог має стати фасилітатором, що потребує глибокої психологічної переорієнтації [19, с.47].

Для успішного розвитку компетентності в цих умовах доцільно буде застосувати такі стратегічні шляхи.



Наприклад, стратегія «Reverse Mentoring» (Зворотне наставництво). Зворотне наставництво – це партнерська взаємодія, де учень виступає в ролі консультанта з питань нових технологій, трендів цифрової комунікації чи використання специфічних сервісів, а вчитель залишається ментором у питаннях методології, критичного мислення та академічної глибини.

Замість того, щоб намагатися випередити учнів у технологіях, вчитель дозволяє учням навчати себе. Стратегія докорінно змінює вектор передачі досвіду: не від «мудрого вчителя до недосвідченого учня», а у форматі рівноправного обміну компетенціями.

Найбільший бар'єр для вчителя – це страх виглядати некомпетентним в цій ситуації. Стратегія зворотного наставництва діє як потужний терапевтичний інструмент: Коли вчитель відкрито каже: «Я не знаю, як налаштувати цей плагін, покажи мені», він демонструє інтелектуальну чесність. Це знімає з нього тягар необхідності бути «ідеальним у всьому». А здобувач освіти, зі свого боку, навчаючи вчителя, усвідомлює цінність власних знань. Це найкращий спосіб виховання відповідальності за результат. Це будує педагогіку партнерства.

Пропонується практичний кейс реалізації педагогіки партнерства: «Медіа-проект: подкаст або Reels» Здобувачі освіти навчають вчителя технічним нюансам запису звуку чи динамічного монтажу. Натомість вчитель навчає дітей, як перевіряти джерела інформації (фактчекінг) та вибудовувати логічну структуру розповіді, щоб контент був не лише яскравим, а й змістовним.

Впровадження «Педагогіки виживання» (Survival Pedagogy). «Педагогіка виживання» – це мистецтво «педагогічного мінімалізму». Її суть полягає у здатності вчителя миттєво адаптувати складну навчальну програму до екстремальних умов (відсутність світла, перебування в укритті, нестабільний інтернет), не втрачаючи при цьому якості знань. Це розвиває методичну гнучкість [6, с.12-18].

Ситуація: Урок у школі скорочений до 15–20 хвилин через графіки або безпекові протоколи.

В цій ситуації доцільно буде застосувати практичний кейс «Методика 15-хвилинного фокусу» (5–9 класи)

Дія вчителя: Використання стратегії «Ядра знань». Вчитель відкидає все другорядне, фокусуючись на одній ключовій події. Метод «Історичний сторітеллінг»: Замість переліку дат вчитель розповідає історію через призму однієї особистості (наприклад, один день із життя козака-характерника перед битвою під Берестечком).

Закріплення: Складання «хмари слів» (ключових термінів) на звичайному аркуші паперу.

Результат: Глибоке занурення в тему через емпатію, що забезпечує тривале запам'ятовування навіть за дефіциту часу.

Цифрова стійкість через ШІ. У реаліях 2024–2026 років цифрова стійкість (digital resilience) педагога визначається не лише вмінням користуватися гаджетами, а здатністю зберігати високу якість освітнього



процесу за дефіциту часу, енергії та психологічного ресурсу. Штучний інтелект (ШІ) у цьому контексті виступає як інтелектуальний асистент для рутинної роботи (генерація тестів, перевірка робіт), що дозволяє вчителю зосередитися на «живому» спілкуванні з дитиною [3, с.15-22].

Одним із головних чинників втрати професійної стійкості є надмірне документальне та підготовче навантаження. Використання генеративних моделей (ChatGPT, Claude, Gemini) дозволяє вчителю автоматизувати:

- Створення контрольних-вимірювальних матеріалів: ШІ генерує тести, відкриті запитання та критерії оцінювання (рубрики) за лічені секунди на основі будь-якого тексту [2, с.22].

- Планування уроків: Формування планів-конспектів, що відповідають вимогам НУШ, з урахуванням різних етапів уроку та видів діяльності. Це вивільняє до 30–40% часу педагога, який можна спрямувати на самовідновлення або індивідуальну роботу з учнями, що є критичним для запобігання професійному вигоранню [21].

- Диференціацію в один клік: ШІ може перетворити складну наукову статтю на простий текст для 5-го класу, виділити головні тези для учнів з ООП або створити аудіо-сценарій для тих, хто перебуває в дорозі [9].

- Створення візуальних опор: Використання інструментів генерації зображень та схем (Midjourney, Canva Magic Design) для створення візуального контенту, який допомагає учням швидше фокусуватися та краще запам'ятовувати матеріал у стресових умовах [2, с.22-29].

Психологічна самодопомога. У структурі особистісно-професійної компетентності вчителя особливе місце посідає резильєнтність (життєстійкість) – здатність особистості зберігати психологічну стійкість та відновлюватися після пережитих стресових ситуацій. Психологічна самодопомога в сучасних умовах – це не просто набір технік релаксації, а свідомо побудова стратегії емоційної гігієни, що дозволяє вчителю залишатися «контейнером» для емоцій учнів, не руйнуючи власну психіку [10, с. 11].

Для подолання гострого стресу (наприклад, під час повітряних тривог або при роботі з важким контентом) вчителю необхідно володіти інструментами «заземлення».

- Приклад: Методика «5-4-3-2-1». У моменти сильної тривоги вчитель має подумки або вголос назвати: 5 предметів одного кольору, 4 звуки, які він чує, 3 запахи, 2 фізичних відчуття (дотик до столу, одягу) та 1 смак. Це повертає мозок із режиму «катастрофічного мислення» у стан «тут і зараз».

- Дихальні практики: Використання «квадратного дихання» (вдих – затримка – видих – затримка на 4 рахунки кожна фаза). Це дозволяє на фізіологічному рівні знизити рівень кортизолу [15, с.20-22].

- Вчитель має розвивати навичку емоційного відсторонення. Це здатність аналізувати власні емоції, не ототожнюючи себе з ними.

- Приклад: Щоденник «Трьох добрих подій». Наприкінці робочого дня вчитель фіксує три позитивні моменти, які відбулися під час уроків (наприклад, вдала відповідь здобувача освіти, вчасне завершення плану,



цікаве питання). Це допомагає змістити фокус із негативу на професійні досягнення та успіхи [4].

- Метод «Кошик емоцій»: На початку або в кінці уроку вчитель разом із дітьми «складає» у віртуальний кошик свої переживання. Це легалізує почуття та вчить керувати ними, що є ключовим елементом педагогіки партнерства [19].

Розвиток професійної компетентності не є лінійним. Це постійний цикл: Дія – Рефлексія – Навчання – Нова дія. У сучасних умовах ми спостерігаємо перехід до інтегрованого викладання. Наприклад, уроки історії стають простором для розвитку медіаграмотності, критичного мислення та навіть навичок психологічної стійкості через аналіз історичних паралелей боротьби за незалежність [14, с.21].

Отже, можна дійти висновку, що особистісно-професійна компетентність вчителя у 2026 році – це передусім здатність до адаптації та психологічна стійкість. Технології стають вторинними по відношенню до людяності та цінностей.

Виклики сьогодення (AI, війна) є не лише перешкодами, а й потужними стимулами для інноваційного стрибка. Педагогіка «виживання» трансформується в педагогіку «спроможності». Головним шляхом розвитку компетентності є концепція Lifelong Learning (навчання впродовж життя) у поєднанні з рефлексивною практикою.

Стратегія «Reverse Mentoring» (Зворотне наставництво) – це місток через цифрову прірву. Вона перетворює конфлікт поколінь на співпрацю, де навчання стає двостороннім процесом. Це жива ілюстрація концепції Lifelong Learning, де вчитель на власному прикладі показує дітям: «Я вчуся разом з вами, бо світ занадто цікавий, щоб знати про нього все».

Список використаної літератури

1.Бібік Н. М. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

2.Бобровський М. В. Цифрова трансформація освіти: від цифровізації до цифрової педагогіки. Стратегії розвитку освіти в Україні. 2024. № 4. С. 22–29.

3.Бобровський М. В. Штучний інтелект в освіті: загроза чи інструмент фасилітації? Освітня аналітика. 2024. № 2. С. 15–22.

4.Гоулман Д. Емоційний інтелект/пер. з англ. С.-Л. Гумецької. Харків: Віват, 2023.512 с.

5.Гриневич Л. М. Нова українська школа: засади реформування середньої школи. Київ : МОН України, 2016. 40 с.

6.Гуревич Р. С. Цифрові технології в освіті: виклики сучасності. Науковий вісник Вінницького державного педагогічного університету. 2021. № 65. С.12–18.

7.Інклюзивне навчання 2024/2025: ключові аспекти та важливі напрями роботи.URL:<https://naurok.com.ua/post/inklyuzivne-navchannya-2024-2025-klyuchovi-aspekti-ta-vazhlivi-napryami-roboti>

8.Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні: шляхи модернізації. Київ: Грамота, 2003. 216 с.



9.Лист МОН України «Про використання цифрових платформ та інструментів штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти» від 15.01.2025 р. № 1/450-25.

10.Максименко С. Д. Генетична психологія учіння людини : монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 206 с.

11.Міністерство освіти і науки України. Про організацію освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти у 2024/2025 навчальному році : Лист МОН № 1/15281-24 від 30.08.2024 р.

12.Морська Н. В. Мікронавчання та штучний інтелект як тренди сучасної дидактики. Нова педагогічна думка. 2024. № 1(117). С. 54–59.

13.Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2007. 144 с.

14.Пометун О., Гупан Н. Методика розвитку критичного мислення учнів ліцею на уроках історії : методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 250 с.

15.Психологічна підтримка вчителів в умовах війни: практичний посібник / за ред. Н. В. Морської. Тернопіль : Підручники і посібники, 2024. 120 с.

16.Психологічна підтримка дітей у воєнний час : методичні рекомендації / за ред. В. Г. Панка. Київ : Ніка-Центр, 2022. 112 с.

17.Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ : Грамота, 2012. 592 с.

18.Саранча І., Фуштей О. Соціальне проектування інклюзивної освіти для молоді з інвалідністю. Соціальна робота та освіта. 2025. № 3. С. 410–423.

19.Стрельников В. Ю. Педагогіка партнерства як основа Нової української школи. Полтавський національний педагогічний університет. 2019. С. 45–50.

20.Тихонова Н. О. Професійне вигорання вчителів: шляхи профілактики та подолання в умовах НУШ. Психологія і суспільство. 2025. № 2. С. 88–95.

21.ШІ з освіти вже не піде: що робити вчителю? Освіторія. Медіа. 2024. URL:<https://osvitoria.media/experience/shi-z-osvity-vzhe-ne-pide-shho-robyty-vchytelyu/>

22.Штучний інтелект як виклик та ресурс для освіти у сфері соціальної роботи: огляд міжнародного досвіду. Соціальна робота та соціальна освіта. UNESCO, 2025. № 2(15). URL: <http://srso.udpu.edu.ua/article/view/344788>

23.Що таке формувальне оцінювання, чому воно потрібне учням і які основні виклики. Нова українська школа. 2021.

URL:<https://nus.org.ua/2021/06/10/shho-take-formuvalne-otsinyuvannya-chomu-vono-potribne-uchnyam-i-yaki-osnovni-vyklyky/>

Стрельников Віктор,
Полтава

РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто проблему розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах неперервної освіти. Проаналізовано сутність поняття особистісно-професійної компетентності, її структуру



та значення у сучасній педагогічній діяльності. Визначено основні чинники, що впливають на професійне становлення та саморозвиток педагогів упродовж життя. Особливу увагу приділено ролі неперервної освіти як важливого механізму професійного вдосконалення педагогічних працівників. Обґрунтовано необхідність формування мотивації до самоосвіти, професійної мобільності та готовності педагогів до інноваційної діяльності.

Ключові слова: особистісно-професійна компетентність, педагог, неперервна освіта, професійний розвиток, самоосвіта, професійна мобільність, педагогічна діяльність, компетентність.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний етап розвитку освіти характеризується стрімкими суспільними змінами, цифровізацією освітнього простору, інтеграцією інноваційних технологій та підвищенням вимог до професійної діяльності педагогів. У таких умовах особливої актуальності набуває проблема розвитку особистісно-професійної компетентності педагогічних працівників, яка забезпечує ефективність освітнього процесу, професійну самореалізацію вчителя та його готовність до постійного самовдосконалення.

Сучасний педагог повинен бути не лише носієм знань, але й творчою, мобільною, конкурентоспроможною особистістю, здатною швидко адаптуватися до змін, використовувати інноваційні методи навчання, налагоджувати ефективну взаємодію з учасниками освітнього процесу та постійно вдосконалювати власний професійний рівень. Саме тому розвиток особистісно-професійної компетентності педагогів стає одним із пріоритетних напрямів модернізації сучасної освіти.

Особливого значення набуває неперервна освіта як процес постійного професійного й особистісного розвитку людини впродовж життя. Вона створює умови для оновлення професійних знань, формування нових компетентностей, розвитку творчого потенціалу та професійної мобільності педагогів. У зв'язку з цим виникає необхідність дослідження особливостей розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах неперервної освіти та визначення ефективних шляхів її формування.

Вивчення професійної компетентності педагогів останнім часом знаходиться в полі зору зарубіжних і вітчизняних науковців (С. Rogers [212]; D. Schön [23]; В. Андрущенко [1]; О. Аніщенко [14]; І. Бех [2]; М. Вовк [13]; Л. Лебедик [3–12]; Л. Лук'янова [14]; Г. Сотська [13] та ін.), активно розробляються методологічні основи формування компонентів професійної компетентності науково-педагогічних працівників [5–6], вивчається досвід формування та розвитку професійної компетентності педагогів у провідних країнах Західної Європи [3], досліджуються складники розвитку особистісно-професійної компетентності різних категорій педагогів [8–11], формування професійної компетентності майбутніх педагогів у сучасних формах організації навчання [12] тощо. Спираючись на вищевказані напрацювання,



розглянемо можливості розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах неперервної освіти, започатковані у наших попередніх дослідженнях [15–21 та ін.].

Виклад основного матеріалу дослідження. Особистісно-професійна компетентність педагога є складним інтегративним утворенням, яке поєднує професійні знання, педагогічні вміння, особистісні якості, ціннісні орієнтації та здатність до саморозвитку. Вона визначає готовність педагога ефективно здійснювати професійну діяльність, адаптуватися до нових умов освітнього середовища та реалізовувати інноваційні підходи у навчально-виховному процесі [5, с. 35–38; 6, с. 486–489; 9, с. 40–47; 15, с. 90–94; 17, с. 65–69].

У структурі особистісно-професійної компетентності важливе місце займають професійна мотивація, педагогічна майстерність, комунікативна культура, емоційна стійкість, рефлексивність та здатність до самоосвіти. Розвиток цих компонентів забезпечує професійне зростання педагога та сприяє підвищенню якості освітньої діяльності [4, с. 131–135; 7; 8, с. 67–69; 10, с. 572–579; 11, с. 240–244; 12, с. 238–242; 16, с. 255–260; 18, с. 32–41].

Неперервна освіта є важливим чинником розвитку професійної компетентності педагогів. Вона охоплює різні форми професійного вдосконалення: підвищення кваліфікації, участь у тренінгах, семінарах, вебінарах, професійних спільнотах, самоосвітню діяльність та практичне опанування нових педагогічних технологій. Завдяки неперервній освіті педагог має можливість постійно оновлювати знання, розширювати професійний світогляд і вдосконалювати професійні навички [19, с. 15–20; 21, с. 160–167].

Важливим аспектом розвитку особистісно-професійної компетентності є формування готовності педагогів до інноваційної діяльності. Сучасний освітній простір потребує використання цифрових технологій, інтерактивних методів навчання, компетентнісного підходу та індивідуалізації освітнього процесу. Тому педагог повинен бути відкритим до нововведень, здатним критично мислити, аналізувати власну діяльність та ефективно впроваджувати сучасні освітні практики [4, с. 131–135; 8, с. 67–69; 12, с. 238–242; 16, с. 255–260].

Однією з важливих умов професійного розвитку педагога є самоосвіта. Самоосвітня діяльність сприяє формуванню внутрішньої мотивації до навчання, розвитку професійної автономії та відповідальності за результати власної діяльності. Педагог, який постійно працює над самовдосконаленням, здатний більш ефективно реагувати на зміни в освітній сфері та задовольняти потреби сучасних здобувачів освіти [10, с. 572–579; 11, с. 240–244].

Суттєвий вплив на розвиток особистісно-професійної компетентності має рефлексивна діяльність педагога. Уміння аналізувати власний професійний досвід, оцінювати результати педагогічної діяльності, визначати професійні труднощі та шляхи їх подолання сприяє професійному саморозвитку та формуванню педагогічної майстерності. Рефлексія допомагає педагогу усвідомлювати власні професійні потреби та



вибудовувати індивідуальну траєкторію професійного розвитку [19, с. 15–20; 20; 21, с. 160–167].

Особливого значення розвиток особистісно-професійної компетентності педагогів набуває в умовах сучасних суспільних викликів. Соціальні трансформації, цифровізація освіти, дистанційне навчання та кризові явища потребують від педагогів високого рівня адаптивності, психологічної стійкості та професійної мобільності. У таких умовах неперервна освіта стає необхідною умовою професійної успішності та конкурентоспроможності педагогічних працівників [11, с. 240–244; 12, с. 238–242; 16, с. 255–260; 18, с. 32–41].

Ефективному розвитку особистісно-професійної компетентності сприяє створення сприятливого освітнього середовища, яке забезпечує можливості для професійної взаємодії, творчої самореалізації та професійної підтримки педагогів. Важливу роль у цьому процесі відіграють заклади освіти, методичні служби, професійні спільноти та сучасні цифрові платформи для навчання й обміну досвідом [4, с. 131–135; 7; 8, с. 67–69; 10, с. 572–579; 11, с. 240–244].

Таким чином, розвиток особистісно-професійної компетентності педагогів є безперервним процесом, що потребує активної участі самого педагога, підтримки освітнього середовища та ефективної системи неперервної освіти. Саме комплексний підхід до професійного розвитку забезпечує формування сучасного компетентного педагога, здатного успішно реалізовувати професійну діяльність у динамічних умовах сучасної освіти.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, розвиток особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах неперервної освіти є важливою передумовою підвищення якості освітнього процесу та професійної ефективності педагогічної діяльності. Сучасний педагог повинен постійно вдосконалювати професійні знання, розвивати особистісні якості, формувати готовність до інноваційної діяльності та самоосвіти.

Неперервна освіта забезпечує умови для професійного саморозвитку педагогів, сприяє формуванню професійної мобільності, адаптивності та здатності ефективно реагувати на виклики сучасного суспільства. Важливими чинниками розвитку особистісно-професійної компетентності є мотивація до самовдосконалення, рефлексивна діяльність, професійна взаємодія та використання сучасних освітніх технологій.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні інноваційних моделей неперервної освіти педагогів, розробленні ефективних програм професійного розвитку, дослідженні впливу цифрових технологій на формування професійної компетентності та визначенні психолого-педагогічних умов професійного саморозвитку педагогічних працівників.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів. Київ : Педагогічна думка, 2019. 320 с.



2. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2018. 256 с.

3. Лебедик Л. В. Досвід формування та розвитку професійної компетентності педагогів закладів позашкільної освіти у провідних країнах Західної Європи. Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти : збірник наукових статей / За заг. ред. Г. Л. Єфремової. Суми, 2022. 440 с. С. 53–58.

4. Лебедик Л. В. Компетентнісний підхід до визначення вимірників професійної компетентності педагогів закладів позашкільної освіти. Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти : збірник наукових статей / За заг. ред. Г. Л. Єфремова. Суми, 2023. 404 с. С. 131–135. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/21346>

5. Лебедик Л. Компоненти моделі професійної компетентності викладача вищої школи як основа для моніторингу якості системи його підготовки. Дидаскал : часопис : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Забезпечення якості вищої освіти в Україні: сучасний стан і перспективи», 12-13 листоп. 2019 р. Полтава, 2020. № 20. С. 35–38. URL : <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/13637>

6. Лебедик Л. В. Методологічні основи формування компонентів професійної компетентності науково-педагогічних працівників. Зб. матеріалів IV Всеукр. наук.-метод. конф. «Забезпечення якості вищої освіти: підвищення ефективності використання інформаційних технологій у здійсненні освітнього процесу», 13-15 квіт. 2022 р. Одеса : Одеська національна академія харчових технологій, 2022. 528 с. С. 486–489. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/18901>

7. Лебедик Л. Модель педагогічної компетентності майбутніх магістрів економіки в контексті компетентнісного підходу. Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти: зб. наук. пр. Суми: КЗ СОІППО, 2019. URL: <https://drive.google.com/file/d/1V2VpTieJnn6mWjmL6L-Aw7E4WJ8YMZ3M/view>

8. Лебедик Л. В. Розвиток особистісно-професійної компетентності майбутніх педагогів закладів позашкільної освіти. Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку : Матеріали VII Всеукр. наук.-практ. конф. (16 трав. 2025 р.) / за заг. ред. В. В. Ягоднікової. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2025. 388 с. С. 67–69.

9. Лебедик Л. Розвиток професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти. Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти: зб. наук. статей у 3-х ч. / За заг. ред. О. В. Зосименко, Г. Л. Єфремова. Суми, 2020. Ч. 1. С. 40–47.

10. Лебедик Л., Стрельников В. Розвиток особистісно-професійної компетентності майбутніх фахівців із соціальної роботи. Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в



умовах післядипломної освіти: збірник наукових статей / За заг. ред. Г. Л. Єфремової. Суми, 2021. 656 с. С. 572–579.

11. Лебедик Л. В. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів для закладів позашкільної освіти. Лише той Учитель, хто живе так, як навчає : матеріали Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. з міжнар. участю, присвяченої Всесвітньому дню філософії (Полтава, 17 листоп. 2022 р.) / уклад. : Л. Литвинюк, М. Чиркова. Полтава : ПАНО, 2023. 298 с. С. 240–244. URL: <http://pano.pl.ua/nml/elektronni-vydannia-poippro>

12. Лебедик Л. В. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів закладів позашкільної освіти у сучасних формах організації навчання. Вдосконалення позашкільної освіти в умовах сучасних трансформацій : матеріали I Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (Кропивницький, 19 берез. 2024 р.) / За заг. ред. Т. С. Плачинди. Кропивницький : ПП «Поліум», 2024. 290 с. С. 238–242.

13. Неперервна педагогічна освіта XXI століття: зб. матеріалів XV Міжнар. педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької / наук. ред.: Г. І. Сотська, М. П. Вовк. Вип. 1 (13). К. : Талком, 2018. 246 с.

14. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / редкол. Л. Б. Лук'янова (голова), Аніщенко О. В. (заступник голови) та ін.; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ, 2021. Вип. 2 (20). 224 с.

15. Стрельников В. Ю. Ергономічні засади впровадження компетентнісного підходу у післядипломній освіті. Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти: збірник наукових статей / За заг. ред. Г. Л. Єфремової. Суми, 2022. 440 с. С. 90–94. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/18873>

16. Стрельников В. Ю. Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти в умовах інклюзивного освітнього простору. Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти: збірник наукових статей / За заг. ред. Г. Л. Єфремова. Суми, 2023. 404 с. С. 255–260.

17. Стрельников В., Лебедик Л. Розвиток професійної компетентності хіміків-технологів у системі неперервної освіти. Імідж сучасного педагога. 2025. № 1 (220). С. 65–69. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-1\(220\)-65-69](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-1(220)-65-69)

18. Стрельников В. Ю. Модель моніторингу процесу формування професійної компетентності майбутніх педагогів спеціальної освіти. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2020. № 69. С. 32–41. URL : <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/16823>

19. Стрельников В. Ю. Розвиток професійної компетентності вчителів географії у системі післядипломної освіти. Освітні й наукові виміри географії та туризму : матер. II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. з міжнар. участю (м. Полтава, 26 квіт. 2019 р.) / відп. ред. О. А. Федій. Полтава : ПНПУ імені



В. Г. Короленка, 2019. С. 15–20. URL : <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/11937>

20. Стрельников В. Складники особистісно-професійної компетентності викладача закладу післядипломної освіти. Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти: Зб. наук. пр. Суми: КЗ СОІППО, 2019. URL : <https://drive.google.com/file/d/1wFLXdkIHhKIfcl4ZDrCdSUO2PfkfObdJ/view>

21. Стрельников В. Ю. Філософія проектування випереджувальної післядипломної педагогічної освіти на засадах компетентнісного підходу. Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти: зб. наук. статей у 3-х ч. / За заг. ред. О. В. Зосименко, Г. Л. Єфремова. Суми, 2020. Ч. 1. С. 160–167.

22. Rogers C. Freedom to Learn for the 80's. Columbus : Merrill Publishing Company, 2015. 312 p.

23. Schön D. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. London : Routledge, 2017. 384 p.

**Чухненко Поліна,
Юзькова Валентина,
Чернівці**

СУБ'ЄКТНІСТЬ ПЕДАГОГА У ВИЗНАЧЕННІ НАПРЯМІВ ВЛАСНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

У статті досліджено теоретико-методологічні та прикладні аспекти розвитку професійних компетентностей вчителя в умовах системних освітніх трансформацій. Акцентовано увагу на функціональних можливостях оновленого Професійного стандарту вчителя як інструментального орієнтира для моделювання індивідуальної траєкторії професійного розвитку. Розглянуто, із застосуванням методики SWOT, аналіз професійної діяльності педагога у чотирьох площинах: психологічній, педагогічній, управлінській, та соціальній.

Ключові слова: професійний стандарт, професійні компетентності педагога, саморозвиток, траєкторія професійного зростання, площини професійної діяльності педагога.

Сучасна освітня система України перебуває у стані інтенсивного реформування, що зумовлено впровадженням концепції «Нова українська школа» (НУШ) та необхідністю адаптації освітнього процесу до глобальних викликів цифровізації та безпеки. У цьому контексті традиційна парадигма підвищення кваліфікації педагогів трансформується у модель безперервного професійного розвитку. Ключовим нормативним регулятором цих процесів виступає Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [5], який визначає не лише кваліфікаційні вимоги до педагога, а й стратегічні вектори професійного вдосконалення.



Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переходу педагогів від ролі пасивних слухачів курсів підвищення кваліфікації до активних суб'єктів, що самостійно проєктують свій розвиток засобами самодіагностики та стратегічного планування.

Професійний стандарт учителя закладу загальної середньої освіти є не просто статичним документом, яким керуються під час атестації педагога, а розвивальним орієнтиром. Концептуальну основу документа становлять принципи компетентнісного підходу, узгоджені з пріоритетами реформи НУШ. Згідно з Професійним стандартом, професійну діяльність учителя структуровано через 5 трудових функцій, що детермінують 12 професійних компетентностей:

1. Навчання здобувачів освіти предметів/інтегрованих курсів вимагає застосування педагогом предметно-методичної, мовно-комунікативної та інформаційно-цифрової компетентностей.

2. Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу: реалізується через психологічну, емоційно-етичну компетентності та навички педагогічного партнерства.

3. Участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища базується на інклюзивній та здоров'язбережувальній компетентностях.

4. Організація та провадження освітнього процесу передбачає розвиток прогностичної, організаційної та оцінювально-аналітичної компетентностей.

5. Безперервний професійний розвиток фокусується на здатності до навчання впродовж життя.

Важливою характеристикою стандарту є інтеграція знань, умінь і навичок з високим рівнем автономії та відповідальності педагога. В умовах інноваційного середовища вчитель трансформується у суб'єкта управління власною освітою. Одним із найефективніших методів реалізації цієї суб'єктності є розробка та реалізація індивідуального проєкту професійного розвитку. Проєкт у контексті професійного генезису трактується як цілеспрямована діяльність, що має чіткі вихідні дані (результати рефлексії та самооцінювання) та прогнозовані результати (набуття нових рівнів компетентностей). Такий підхід забезпечує:

- свідоме прийняття відповідальності за професійні здобутки;
- формування гнучкої траєкторії, що інтегрує формальну, неформальну та інформальну освіту;
- автономність у виборі форм та змісту підвищення кваліфікації.

Управління професійним розвитком є складником педагогічного менеджменту, де вчитель поєднує функції об'єкта та суб'єкта управління. Для ефективного професійного саморозвитку потрібно розпочати з глибокої рефлексії щодо стану професійної самосвідомості. Відповідно до структури педагогічної самосвідомості [1], самосвідомість педагога охоплює декілька вимірів: «Актуальне Я» (діагностика поточного стану), «Ретроспективне Я» (оцінка динаміки), «Ідеальне Я» (стратегічна мета) та «Рефлексивне Я» (сприйняття колегами та учнями). Ці виміри професійної самосвідомості



утворюють динамічну систему, де критичне значення має когнітивний дисонанс між «Актуальним Я» та «Ідеальним Я». Саме цей розрив стає джерелом внутрішньої мотивації вчителя до змін, оскільки усвідомлення дефіциту власних компетентностей спонукає педагога до пошуку можливостей для професійного вдосконалення. У межах проєктного підходу «Ідеальне Я» трансформується з абстрактного образу в конкретну мету проєкту професійного розвитку, тоді як «Рефлексивне Я» забезпечує необхідний зворотний зв'язок для корегування освітньої траєкторії. Таким чином, гармонізація цих вимірів через механізм рефлексії дозволяє вчителю перейти від фрагментарного вдосконалення навичок до цілісної стратегії самоактуалізації, що відповідає запитам сучасної школи.

Важливим є також визначення рівня професійної майстерності за шкалою від найвищого (творчий пошук, новаторство) до рівнів, що потребують інтенсивної підтримки. Науковий підхід до проєктування власного розвитку вимагає аналізу діяльності у трьох площинах (управлінській, психологічній та педагогічній), які у вітчизняній науковій думці ґрунтовно досліджено Ю. І. Завалевським [3]. Розглянемо вказані площини професійної майстерності та ще одну – соціальну площину:

1. Управлінський аспект: здатність до циклічного планування освітнього процесу та контролю його результатів, зокрема планування порядку досягнення учнями обов'язкових результатів навчання, прогнозування можливих труднощів у здобувачів освіти у засвоєнні навчального матеріалу, тайм-менеджмент власної педагогічної діяльності, організація оцінювання, аналіз його результатів, корегування планів на основі результатів оцінювання.

2. Психологічний аспект: врахування індивідуальних траєкторій учнів та створення мотиваційного освітнього середовища із позитивними стимулами до навчання, розуміння та використання можливостей впливу особистості вчителя на учнів.

3. Педагогічний аспект: вибір оптимальних дидактичних інструментів, тобто форм та методів навчання спрямованих на досягнення обов'язкових результатів.

4. Соціальний аспект: навички комунікація та співпраці з колегами, здатність до педагогічного партнерства.

Визначення індивідуальних професійних потреб є фундаментом для планування подальшого навчання, стажування чи самоосвіти.

3 метою самодіагностики рекомендуємо скористатися технологією SWOT-аналізу, тобто визначати свої сильні та слабкі сторони у кожній площині, а також можливості та загрози у закладі освіти (табл.1).



Таблиця 1.

Зразок SWOT-аналізу педагогом площин своєї професійної діяльності

Внутрішні фактори (Особистісні ресурси)	Strengths (Сильні сторони)	Weaknesses (Слабкі сторони)
	Педагогічна: Високий рівень предметних знань та володіння базовими методиками навчання. Відкритість до інновацій та швидке опанування цифрових інструментів. Психологічна: Розвинений емоційний інтелект, емпатія та вміння чути учня. Управлінська: Навички ефективного планування уроків та оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти. Соціальна: Сформована культура партнерства у спілкуванні з батьками колегами та здобувачами освіти.	Педагогічна: Поверхневе розуміння методик створення компетентнісних завдань та впровадження STEM/STEAM-підходів. Недостатні знання щодо особливостей роботи з дітьми з ООП. Психологічна: Низький рівень стресостійкості та перші ознаки професійного вигорання. Управлінська: Брак системності у плануванні довгострокової траєкторії розвитку. Проблеми з тайм-менеджментом (брак часу через тривалу перевірку робіт). Соціальна: Страх публічних виступів перед дорослою аудиторією (на педрадах, конференціях).
Зовнішні фактори (Освітнє середовище)	Opportunities (Можливості)	Threats (Загрози)
	Педагогічна: Участь в інноваційних освітніх проєктах, можливість проходження сертифікації. Психологічна: Можливість проходження курсів підвищення кваліфікації психологічного спрямування. Управлінська: Заохочення адміністрацією закладу участі педагога у інноваційних проєктах. Соціальна: Можливість створення персонального освітнього блогу або каналу для обміну досвідом. Можливість участі у всеукраїнських та міжнародних освітніх заходах та публікації власних розробок.	Педагогічна: Значні освітні втрати учнів через пандемію та війну. Низька мотивація здобувачів освіти до навчання та масове використання ними штучного інтелекту. Психологічна: Високе психоемоційне навантаження та регулярні стресові ситуації в країні/колективі. Управлінська: Часті зміни в законодавстві, критеріях оцінювання або вимогах до звітності. Брак фінансового стимулювання праці педагога. Соціальна: Опір змінам з боку частини батьків та/або консервативно налаштованих колег.



Окремі дослідники виділяють чотири напрями самодіагностики роботи вчителя [4]:

- 1) раціональне використання попереднього досвіду, традиційних методик;
- 2) оволодіння новими методиками і прийомами навчальної діяльності;
- 3) розумне поєднання попереднього досвіду та нових методик під час організації освітнього процесу;
- 4) забезпечення зворотного зв'язку в процесі самоаналізу та самооцінки викладання свого предмета/інтегрованого курсу.

У межах індивідуального проєкту професійного розвитку зазначені напрями самодіагностики трансформуються у конкретні кроки впровадження освітніх інновацій. Зокрема, перехід від традиційних методик до, наприклад, STEM-технологій вимагає від учителя не лише теоретичного опанування міждисциплінарного підходу, а й практичної апробації певних методик (наприклад, Inquiry-Based Learning (IBL) – навчання на основі запитів). У цьому контексті проєктний підхід дозволяє вчителю структурувати свою діяльність: від заохочення учнів до формулювання дослідницьких запитів до розробки критеріїв оцінювання результатів пошукової діяльності. Самодіагностика стає інструментом, що допомагає виявити, наскільки ефективно педагог поєднує фундаментальні знання з основ STEM-освіти із розвитком м'яких навичок (soft skills) здобувачів освіти. У підсумку, забезпечення зворотного зв'язку через аналіз учнівських проєктів стає для вчителя точкою верифікації власної майстерності, що дозволяє оперативно корегувати траєкторію самоосвіти, обираючи цільові модулі підвищення кваліфікації саме з цифрової дидактики або фасилітації дослідницького навчання.

Широкий спектр суб'єктів надання освітніх послуг вимагає від педагога обґрунтованого підходу до вибору змісту підвищення кваліфікації, орієнтованого на актуалізацію професійного потенціалу та вдосконалення його фахових навичок [2].

Професійний стандарт підкреслює право вчителя на автономію. Хоча стандарт визначає обсяг знань та вмінь для певної кваліфікаційної категорії, він залишає за вчителем право самостійно обирати:

- шляхи досягнення результатів;
- способи розвитку конкретних компетентностей;
- додаткові напрями професійного розвитку, що виходять за межі обов'язкового мінімуму.

Це дозволяє педагогу бути «фахівцем із людських відносин» та «інструктором з особистісного зростання», який не просто виконує програму, а досліджує та вдосконалює свою діяльність.

Глобальні виклики (пандемії, воєнний стан, цифрова трансформація суспільства) вимагають від учителя високої адаптивності. Індивідуальний проєкт професійного розвитку повинен мати прогностичний характер, включаючи оцінку ризиків та стратегії їх мінімізації (наприклад, посилення



цифрової та психологічної резильєнтності в умовах переходу на дистанційне навчання).

Безперервний розвиток стає не просто вимогою стандарту, а життєвою стратегією педагога, який прагне залишатися актуальним у мінливому світі. Розвиток особистісно-професійної компетентності вчителя в умовах інновацій базується на поєднанні вимог держави через відповідність Професійному стандарту та особистих прагнень педагога.

Список використаних джерел

1. Гудінова І.Л. Дискурсивне конструювання професійного досвіду працівниками освіти. Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2021. [514с.] - С.91-96. ISBN 978-617-7745-03-6.

2. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників: Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800 (зі змінами) // Офіційний вісник України. 2019. № 69.

3. Завалевський Ю. І. Теоретико-методичні засади формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця: монографія. Чернівці: Букрек, 2014. 414 с.

4. Мартинець Л.А. Управління професійним розвитком учителів: навч.-метод. посібник. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 87 с.

5. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затверджений Наказом МОН України від 29.08.2024 р. № 1225.



РОЗДІЛ 10

Безпечне освітнє середовище: нові виміри безпеки

Гарапко Віталія,
Гарапко Мар'яна,
Мукачєво

ЛОКАЛІЗАЦІЯ БЕЗПЕКОВИХ ПРОТОКОЛІВ: ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ ТА АДАПТАЦІЇ МІЖНАРОДНИХ СТАНДАРТІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті розглядаються науково-методичні та лінгвістичні аспекти локалізації міжнародних безпекових стандартів у межах розбудови безпечного освітнього середовища закладів вищої освіти України. Досліджено термінологічні виклики, які виникають під час перекладу англomовних протоколів цивільного захисту, психологічної стійкості та управління ризиками. Акцентовано увагу на важливості адаптації міжнародних інструкцій до українського правового й соціокультурного контексту як складової інформаційної та фізичної безпеки суб'єктів освітнього процесу. Проаналізовано систему довготривалого збереження й верифікації безпекового досвіду в сучасних архівних реєстрах та електронних базах даних.

Ключові слова: *безпечне освітнє середовище, локалізація, термінологічна уніфікація, міжнародні стандарти, переклад, архівні системи, резильєнтність.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Динамічні зміни в архітектурі глобальної безпеки та тривалі виклики, з якими стикається система вищої освіти України, зумовлюють необхідність безперервного оновлення концепції безпечного освітнього середовища. Сучасний вимір безпеки закладу освіти вже не обмежується лише фізичною захищеністю будівель чи інженерно-технічним облаштуванням сховищ. Сьогодні він охоплює інформаційну стійкість, психологічну безпеку суб'єктів навчання, а також інтеграцію міжнародного досвіду управління ризиками в повсякденну практику інституцій[3; 6].

Важливим вектором інтеграції українських університетів у європейський науково-освітній простір є імплементація провідних міжнародних стандартів безпеки, розроблених такими інституціями, такими як: ЮНЕСКО, ВООЗ, Європейське агентство з безпеки та гігієни праці (EU-OSHA), а також Міжнародна організація зі стандартизації (ISO)[2]. Проте механічне запозичення чи буквальный переклад іноземних безпекових інструкцій, регламентів і рекомендацій часто виявляються неефективними через невідповідність вітчизняному правовому полю, соціокультурним реаліям та специфіці організації освітнього процесу[1;5]. У цьому контексті



актуалізується потреба у комплексній локалізації безпекових наративів і протоколів. Локалізація передбачає не просто фаховий міжмовний переклад, а глибоку термінологічну, юридичну та ментальну адаптацію текстів, що безпосередньо впливає на точність виконання дій у кризових ситуаціях та на збереження людських життів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес формування безпечного освітнього середовища на основі аналізу сучасної вітчизняної та зарубіжної наукової літератури та міжнародного досвіду вимагає чіткої взаємодії між педагогікою, перекладознавством та архівознавством. Будь-який міжнародний стандарт перед упровадженням у практику вітчизняного ЗВО проходить етап термінологічного опрацювання та фіксації в інформаційних базах закладу [4].

Першим і найскладнішим бар'єром на цьому шляху є подолання денотативно-конотативних розбіжностей у безпековому дискурсі [3]. Наприклад, англomовне поняття «resilience», яке активно фігурує в міжнародних освітніх документах, в українських джерелах тривалий час перекладалося описово або синонімічно як «життестійкість», «гнучкість» чи «стресостійкість». Лише в останні роки завдяки системній роботі лінгвістів та психологів термін «резильєнтність» набув офіційного статусу в нормативних актах Міністерства освіти і науки України, трансформувавшись із суто теоретичного концепту в практичну компетентність педагога [5;7].

Аналогічні труднощі виникають під час локалізації інструкцій з управління кризами (Crisis Management) та мінімізації наслідків надзвичайних ситуацій (Disaster Risk Reduction). Буквальний переклад англійського словосполучення «lockdown protocols» в освітньому контексті вимагає чіткої диференціації залежно від типу загрози: чи це загроза збройного нападу (активний стрілець), чи повітряна тривога, чи техногенна катастрофа[9]. Помилка у виборі еквівалента під час перекладу інструкції може призвести до хибних дій персоналу ЗВО[2]. Тому локалізація обов'язково передбачає залучення «контрольованих словників» (Controlled Vocabularies) та глосаріїв, що застосовуються в архівних системах для стандартизації пошуку та усунення багатозначності[2].

Термінологічна уніфікація виступає базисом не лише для лінгвістичної точності, а й для створення надійних цифрових репозиторіїв та архівів безпекового досвіду[6]. Сучасні заклади вищої освіти функціонують в умовах високого ступеня невизначеності, що зумовлює потребу в цифровій фіксації та архівації кожного реалізованого безпекового кейса. Надійне збереження даних, довготривала верифікація та резервування (Long-term Preservation and Redundancy) документів цивільного захисту й методичних матеріалів у внутрішніх електронних архівах гарантують безперервність освітнього процесу за будь-яких форс-мажорних обставин[8]. Якщо фізична інфраструктура університету зазнає пошкоджень, наявність хмарної архівної системи, де вся документація, плани та інструкції локалізовані державною



мовою і каталогізовані за міжнародними стандартами, дозволяє миттєво розгорнути безпечне віртуальне освітнє середовище [9].

Окремим аспектом локалізації є адаптація соціокультурних та психологічних протоколів підтримки. Міжнародні стандарти надання першої психологічної допомоги (наприклад, протоколи Mental Health and Psychosocial Support – MHPSS) розроблені з розрахунку на універсальні гуманітарні місії[7]. Проте український досвід вищої освіти під час війни є унікальним, оскільки викладачі та студенти одночасно є і носіями травматичного досвіду, і суб'єктами освітнього процесу. Відтак, здійснюючи переклад та імплементацію таких стандартів, українські дослідники та адміністратори вимушені здійснювати «зворотну локалізацію» — збагачувати міжнародні протоколи українськими практичними кейсами стійкості, які згодом архівуються та передаються європейським партнерам як новітні виміри безпеки[2].

Важливу роль у системі розвитку професійної компетентності сучасного викладача відіграє здатність оперувати цими локалізованими стандартами[3]. Педагог має не лише володіти навичками цифрової грамотності для роботи з базами даних та архівними сховищами, а й чітко розуміти лінгвістичні нюанси безпекових інструкцій, щоб транслювати їх студентству під час занять[5]. Таким чином, інноваційні технології перекладу (зокрема, використання систем пам'яті перекладів – Translation Memory та термінологічних баз даних) стають дієвим інструментом підвищення кваліфікації працівників освіти в умовах глобальних викликів сьогодення[9].

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проведена розвідка свідчить, що безпечне освітнє середовище в сучасному вимірі є міждисциплінарним феноменом, розбудова якого неможлива без якісної лінгвістичної та юридичної локалізації міжнародних стандартів. Труднощі перекладу безпекових протоколів успішно долаються через створення уніфікованих глосаріїв, упровадження контрольованих словників в архівних системах закладів освіти та відмову від буквального перекладу на користь контекстуальної адаптації. Цифрова архівація локалізованих документів забезпечує інституційну стійкість і стабільність функціонування ЗВО.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці інтегрованого англо-українського глосарію термінів цивільного захисту та психологічної резильєнтності для системи післядипломної та вищої освіти України, а також у вивченні досвіду автоматизованого управління безпековими даними в університетських архівних репозиторіях.

Список використаних джерел

1. Кальниченко О.А. Теорія перекладу. Харків : НУА, 2017. Ч. 1. 64 с.
2. Лікарчук Л. Локалізація у перекладі: адаптація для нових аудиторій. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. 2025. Том 36 (75) № 1 2025. Частина 1, С. 310–315.
3. Мазур О., Кучів С. Локалізація як явище перекладу. Актуальні питання гуманітарних наук. 2021. Вип. 35. Том 7. С. 89–95.



4. Онищенко Ю.К. Локалізація програмних продуктів у англо-українському перекладі: автореф. дис.... канд. філол. наук : 10.02.16. Київ, 2009. 15 с.
5. Про.Безпеку: безпечна освітня екосистема громади: навчально-методичний посібник / за заг. ред. Н. Софій, А. Аносової. Київ: Центр інноваційної освіти «Про.Світ», 2023. 518 с.
6. Розвиток цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників засобами відкритих освітньо-наукових інформаційних систем: методичний посібник/ [Спірін О. М., Іванова С. М., Вакалюк Т. А., Кільченко А. В., Лабжинський Ю. А., Мінтій І. С., Новицька Т. Л., Олексюк В. П., Осадча К. П., Сікора Я. Б, Семеріков С. О., Ткаченко В. А., Франчук Н. П., Шимон О. М., Шиненко М. А., Чижмотря О. В., Яськова (Вознюк) Н. В.] / за наук. ред. проф. О. М. Спіріна. Київ: ІЦО НАПН України. 2025. 197 с
7. Скиба К.М. Роль перекладу у процесі локалізації. Актуальні проблеми філології та перекладознавства. 2019. Вип. 15. С. 70–72
8. Online Browsing Platform, ISO/TS 11669:2012 Translation projects – General guidance. URL: <https://surl.li/rqpjla>
9. Reinhard S. Localization and Translation. In Handbook of Translation Studies, Yves Gambier and Luc van Doorslaer. Amsterdam and Philadelphia : John Benjamins, 2010. Pp. 209–214.

Гузенко Оксана,
Суми

ПРИНЦИПИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ КРІЗЬ ПРИЗМУ МОДЕЛІ «ІНКЛЮЗІЯ 360°»: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розкрито теоретико-практичні засади реалізації принципів інклюзивної освіти крізь призму моделі «Інклюзія 360°». Окреслено сутність і зміст таких принципів, як участь кожного учня в освітньому процесі, гнучкість навчання, доступність, підтримка замість контролю або виключення та співпраця. Обґрунтовано їх взаємозв'язок та системоутворювальну роль у формуванні інклюзивного освітнього середовища. Показано, що модель «Інклюзія 360°» забезпечує комплексний підхід до організації інклюзивної освіти, сприяє розвитку інклюзивної компетентності педагогів та підвищенню ефективності освітнього процесу в умовах післядипломної освіти.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, модель «Інклюзія 360°», принципи інклюзії, освітнє середовище, інклюзивна компетентність, післядипломна освіта, педагогічна підтримка, гнучкість навчання, доступність освіти, співпраця*

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується переосмисленням підходів до організації освітнього процесу відповідно до гуманістичних цінностей, принципів рівності, недискримінації та забезпечення права кожної особистості на якісну освіту. У контексті реформування освітньої системи особливої значущості набуває проблема впровадження інклюзивної освіти як цілісної філософії підтримки різноманітності, що



передбачає створення безпечного, доступного та відкритого освітнього середовища для всіх учасників освітнього процесу.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку інноваційних моделей організації інклюзивного освітнього простору, які б забезпечували не лише формальне залучення осіб з особливими освітніми потребами до навчання, а й реальну участь кожного учня в освітньому процесі, розвиток його потенціалу, соціальну взаємодію та відчуття приналежності до освітньої спільноти. У цьому контексті особливої уваги потребує осмислення принципів інклюзивної освіти крізь призму сучасних концептуальних моделей, орієнтованих на комплексний та людиноцентричний підхід.

Однією з таких моделей є модель «Інклюзія 360°», яка розглядає інклюзію як багатовимірний процес, що охоплює всі складові освітнього середовища та передбачає взаємодію педагогів, учнів, батьків, адміністрації закладу освіти й соціального оточення. Особливу цінність моделі становить її орієнтація на реалізацію базових принципів інклюзивної освіти, серед яких – участь кожного учня в освітньому процесі, гнучкість навчання, доступність, підтримка замість контролю або виключення, а також співпраця як основа ефективної взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Потреба у теоретико-практичному аналізі зазначених принципів зумовлена також викликами сучасної освіти, пов'язаними зі зростанням різноманітності освітніх потреб здобувачів освіти, необхідністю адаптації педагогічних технологій до умов інклюзивного навчання та підвищенням ролі професійної компетентності педагогів у створенні інклюзивної культури закладу освіти. У зв'язку з цим актуалізується потреба у науковому осмисленні можливостей моделі «Інклюзія 360°» як інноваційного підходу до реалізації принципів інклюзивної освіти в сучасному освітньому просторі.

Закцентуємо, що принципи інклюзивної освіти становлять концептуальну основу формування сучасного освітнього середовища, зорієнтованого на визнання цінності кожної особистості, забезпечення рівних можливостей та підтримку різноманітності. Їх реалізація передбачає не лише організаційні зміни в освітньому процесі, а й трансформацію педагогічного мислення, професійної взаємодії та культури міжособистісних відносин у закладі освіти. Саме тому інклюзивна освіта сьогодні розглядається не як окремий напрям педагогічної діяльності, а як комплексний підхід до побудови освітнього простору, у якому кожен учасник освітнього процесу має можливість бути почутим, залученим та підтриманим.

У межах моделі «Інклюзія 360°» принципи інклюзивної освіти набувають системного та взаємопов'язаного характеру, оскільки охоплюють усі рівні функціонування освітнього середовища – від організації навчального процесу до формування психологічно безпечної атмосфери, розвитку партнерської взаємодії та забезпечення доступності освітніх послуг. Такий підхід дозволяє розглядати інклюзію як багатовимірний процес, що потребує узгодженості дій усіх учасників освітнього процесу та орієнтації на потреби й потенціал кожної дитини. Особливого значення у цьому контексті набувають принципи участі кожного учня в освітньому процесі, гнучкості навчання, доступності, підтримки замість контролю або виключення та співпраці. Саме вони визначають гуманістичний зміст інклюзивної освіти, сприяють формуванню культури прийняття й взаємоповаги, а також забезпечують умови для повноцінного розвитку особистості незалежно від її індивідуальних особливостей чи



освітніх потреб. Розгляд зазначених принципів крізь призму моделі «Інклюзія 360°» дає можливість не лише окреслити їх теоретичне підґрунтя, а й проаналізувати практичні механізми реалізації в сучасному освітньому середовищі. Це, своєю чергою, сприяє пошуку ефективних шляхів розвитку інклюзивної компетентності педагогів та вдосконалення практик інклюзивного навчання в умовах післядипломної освіти.

Вважаємо, що окреслені принципи інклюзивної освіти утворюють взаємопов'язану систему, спрямовану на забезпечення цілісного розвитку особистості та створення умов для її повноцінного функціонування в освітньому середовищі. У цьому контексті доцільним є послідовний розгляд кожного з них, що дозволить більш ґрунтовно розкрити їх зміст, особливості реалізації та значення в межах моделі «Інклюзія 360°».

Першим і базовим серед них є принцип участі кожного учня в освітньому процесі, який визначає фундаментальну умову інклюзивної освіти та задає вектор подальшого аналізу. Його сутність полягає у визнанні права кожного здобувача освіти бути активним суб'єктом навчальної діяльності незалежно від індивідуальних особливостей розвитку, стану здоров'я, освітніх потреб чи соціального контексту. Участь у цьому випадку розглядається не лише як фізична присутність у класі, а як повноцінне залучення до всіх компонентів освітнього процесу – пізнавальної, комунікативної, емоційної та соціальної взаємодії.

У межах моделі «Інклюзія 360°» зазначений принцип набуває системного характеру, оскільки передбачає створення багатовимірного освітнього середовища, в якому кожен учень має можливість впливати на перебіг навчального процесу, висловлювати власну думку, брати участь у спільній діяльності та реалізовувати індивідуальний освітній потенціал. Такий підхід актуалізує необхідність переосмислення ролі педагога як організатора, фасилітатора та модератора освітньої взаємодії, а не лише транслятора знань. Реалізація принципу участі кожного учня передбачає створення педагогічних умов, які забезпечують доступність навчального матеріалу, варіативність форм і методів навчання, а також урахування індивідуальних освітніх траєкторій. Важливого значення набуває також формування атмосфери прийняття та психологічної безпеки, що є необхідною передумовою для активного включення всіх учасників освітнього процесу в навчальну взаємодію.

Отже, принцип участі кожного учня в освітньому процесі виступає не лише організаційною вимогою, а й концептуальною основою інклюзивної освіти, що забезпечує реалізацію права на освіту як права на активну, рівноправну та значущу участь у навчальному середовищі.

Наступним принципом є принцип гнучкості навчання, який виступає ключовим у системі інклюзивної освіти, оскільки забезпечує можливість адаптації освітнього процесу до різноманітних індивідуальних потреб, темпу розвитку та пізнавальних можливостей здобувачів освіти. Його сутність полягає у відмові від жорстко уніфікованих підходів до організації навчання та переході до варіативних, адаптивних і персоналізованих освітніх стратегій, що дозволяють кожному учню досягати освітніх результатів у зручний для нього спосіб. У контексті моделі «Інклюзія 360°» гнучкість навчання розглядається як системна характеристика освітнього середовища, що охоплює зміст освіти, методи викладання, форми організації навчальної



діяльності, а також способи оцінювання навчальних досягнень. Такий підхід передбачає можливість модифікації навчальних завдань, використання різнорівневих матеріалів, застосування альтернативних засобів подання інформації та забезпечення різних форматів взаємодії між учасниками освітнього процесу. Особливого значення набуває індивідуалізація навчальних траєкторій, яка дозволяє враховувати темп засвоєння матеріалу, особливості когнітивного стилю та рівень навчальної підготовки кожного учня. Гнучкість також проявляється у здатності педагога оперативно коригувати освітні стратегії відповідно до змін освітніх потреб, що виникають у процесі навчання. Важливим аспектом реалізації цього принципу є використання інноваційних педагогічних технологій, зокрема диференційованого навчання, змішаних форматів освіти та цифрових освітніх ресурсів, які розширюють можливості доступу до знань і сприяють підвищенню мотивації учнів. У такий спосіб принцип гнучкості навчання забезпечує не лише адаптивність освітнього процесу, а й його ефективність та інклюзивність.

Отже, гнучкість навчання у межах моделі «Інклюзія 360°» виступає як фундаментальна умова реалізації індивідуального підходу та забезпечення рівних можливостей для всіх учасників освітнього процесу, незалежно від їхніх освітніх потреб і можливостей. У контексті нашого дослідження принцип доступності є одним із визначальних у системі інклюзивної освіти, оскільки він забезпечує реальну можливість кожного здобувача освіти безперешкодно отримувати, опрацьовувати та засвоювати навчальну інформацію незалежно від індивідуальних особливостей розвитку, стану здоров'я чи соціального контексту. У широкому розумінні доступність охоплює не лише фізичний доступ до освітнього середовища, а й педагогічну, інформаційну, цифрову та соціально-психологічну складові освітнього процесу.

У межах моделі «Інклюзія 360°» доступність розглядається як комплексна характеристика освітнього простору, що передбачає створення умов для рівного доступу до всіх ресурсів навчання. Йдеться про адаптацію навчальних матеріалів, використання альтернативних форматів подання інформації, впровадження технологій універсального дизайну навчання, а також забезпечення безбар'єрного середовища як у фізичному, так і в цифровому вимірі. Такий підхід дозволяє усунути або мінімізувати бар'єри, які можуть перешкоджати повноцінній участі учнів в освітньому процесі.

Важливим аспектом реалізації принципу доступності є також забезпечення зрозумілості та структурованості навчального матеріалу, що сприяє його ефективному засвоєнню різними категоріями здобувачів освіти. Особливої уваги потребує використання технічних і цифрових засобів підтримки, зокрема програм для читання екрану, інтерактивних платформ, візуалізацій та інших інструментів, що розширюють можливості сприйняття інформації. Крім того, доступність у контексті інклюзивної освіти передбачає формування психологічно комфортного середовища, у якому кожен учень відчуває себе прийнятим і має рівні можливості для самовираження та навчальної взаємодії. Це сприяє подоланню соціальних бар'єрів та розвитку культури рівності й поваги в освітньому середовищі.

Отже, принцип доступності в межах моделі «Інклюзія 360°» виступає як системоутворювальний компонент інклюзивної освіти, що забезпечує реальну рівність можливостей та створює умови для повноцінної участі кожного учня в освітньому процесі.



Дослідження показало, що принцип підтримки є одним із ключових концептів інклюзивної освіти, що відображає її гуманістичну спрямованість та переорієнтацію педагогічної взаємодії з авторитарно-контрольної моделі на підтримувально-фасилітативну. Його сутність полягає у визнанні того, що кожен учень потребує різного рівня та характеру педагогічної підтримки для досягнення освітніх результатів, а освітній процес має бути спрямований не на відбір чи виключення, а на створення умов для розвитку потенціалу кожного здобувача освіти.

У контексті моделі «Інклюзія 360°» зазначений принцип набуває системного значення, оскільки передбачає формування освітнього середовища, в якому підтримка розглядається як багаторівневий і безперервний процес, інтегрований у всі компоненти навчальної взаємодії. Це включає як академічну підтримку (адаптацію змісту, методів і темпу навчання), так і емоційно-психологічну, соціальну та організаційну підтримку, що забезпечує стабільну участь учня в освітньому процесі. Заміна контролю підтримкою передбачає трансформацію ролі педагога, який виступає не як інстанція оцінювання та відбору, а як наставник, фасилітатор і партнер у навчанні. Такий підхід сприяє формуванню довірливих взаємин між учасниками освітнього процесу, зниженню рівня тривожності та підвищенню навчальної мотивації здобувачів освіти.

Особливої уваги потребує також принцип недопущення виключення, який у межах інклюзивної освіти означає відмову від практик, що призводять до маргіналізації або ізоляції учнів через їхні освітні труднощі. Натомість акцент робиться на пошуку альтернативних шляхів участі в навчальній діяльності, що дозволяють кожному учню відчувати себе повноцінним членом освітньої спільноти. Отже, принцип підтримки замість контролю або виключення в моделі «Інклюзія 360°» виступає як фундаментальна умова створення безпечного, довірливого та розвивального освітнього середовища, орієнтованого на розкриття потенціалу кожної особистості.

Важливою інтегративною основою інклюзивної освіти виступає принцип співпраці, що забезпечує ефективне функціонування освітнього процесу як цілісної системи взаємодії всіх його учасників. Його сутність полягає у визнанні того, що досягнення освітніх результатів і створення інклюзивного середовища неможливі без партнерської взаємодії між учнями, педагогами, асистентами вчителя, батьками, адміністрацією закладу освіти та фахівцями супроводу. Співпраця у цьому контексті виступає не допоміжним елементом, а системоутворювальним чинником інклюзивної практики.

У межах моделі «Інклюзія 360°» принцип співпраці набуває багатовимірного характеру, оскільки охоплює всі рівні освітнього середовища та передбачає узгодженість дій усіх його суб'єктів. Такий підхід ґрунтується на ідеї спільної відповідальності за навчання, розвиток і соціалізацію кожного учня, що сприяє формуванню єдиного освітнього простору підтримки та взаєморозуміння. Співпраця при цьому розглядається як безперервний процес обміну досвідом, ресурсами та педагогічними стратегіями.

Важливим аспектом реалізації цього принципу є розвиток командної взаємодії педагогів, яка передбачає спільне планування освітнього процесу, обговорення індивідуальних освітніх траєкторій учнів, узгодження методів навчання та оцінювання. Не менш значущою є партнерська взаємодія з батьками, яка забезпечує наступність освітніх впливів і сприяє глибшому



розумінню індивідуальних потреб дитини. Крім того, принцип співпраці передбачає формування культури відкритої комунікації, довіри та взаємоповаги, що є необхідною умовою ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища. У цьому контексті педагог виступає не лише як організатор навчального процесу, а як учасник командної взаємодії, який координує та підтримує спільні зусилля всіх суб'єктів освіти. Отже, принцип співпраці в моделі «Інклюзія 360°» є ключовим механізмом реалізації інклюзивної освіти, що забезпечує цілісність освітнього процесу, підвищує його ефективність та сприяє формуванню стійкої інклюзивної культури в закладі освіти.

Узагальнення теоретико-практичного аналізу принципів інклюзивної освіти крізь призму моделі «Інклюзія 360°» дає підстави стверджувати, що сучасна інклюзивна освіта виступає складною багатовимірною системою, спрямованою на забезпечення рівного доступу до освіти, повноцінної участі кожного учня в освітньому процесі та створення умов для максимальної реалізації його потенціалу. Розглянуті принципи – участі кожного учня, гнучкості навчання, доступності, підтримки та співпраці – утворюють цілісну взаємопов'язану систему, яка визначає концептуальні та практичні засади інклюзивного освітнього середовища.

Моделі «Інклюзія 360°» дозволяє розглядати інклюзію як комплексний процес, що охоплює всі рівні функціонування освітнього простору та забезпечує інтеграцію педагогічних, організаційних і соціально-психологічних компонентів. Її реалізація сприяє переходу від формального включення учнів до закладу освіти до реальної їх участі в освітній діяльності, взаємодії та спільному конструюванні знань.

Особливого значення набуває трансформація ролі педагога, який у межах інклюзивного підходу виступає фасилітатором, організатором співпраці та носієм культури підтримки. Це, у свою чергу, актуалізує потребу у розвитку інклюзивної компетентності педагогів у системі післядипломної освіти, що передбачає опанування сучасних методів навчання, технологій диференціації та стратегій командної взаємодії.

Отже, результати дослідження підтверджують, що реалізація принципів інклюзивної освіти в межах моделі «Інклюзія 360°» є важливою передумовою формування якісного, доступного та гуманістично орієнтованого освітнього середовища. Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати на розроблення практичних інструментів упровадження зазначеної моделі в освітню практику та оцінювання її ефективності в умовах реального освітнього процесу.

**Студенець Олена,
Луценко Тетяна,
Хмельницький**

ЗНАЧЕННЯ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ І РОДИНИ: ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ

Автор піднімає питання щодо підходів партнерської взаємодії навчального закладу освіти й сім'ї у формуванні безпечної поведінки дітей. В період сьогодення партнерство є системною особливою педагогічною



категорією. Адже дружній спільний тандем між родиною та закладом забезпечує єдність вимог, спільне планування, обмін інформацією та координацію виховних впливів у середовища. Єдине розуміння цілей та завдань об'єднує усіх у тісну співпрацю, співробітництво, співдружність та партнерську взаємодію.

Ключові слова: соціалізація, сім'я, партнерська взаємодія, безпечна поведінка, батьківська увага, активність, заклади освіти, укриття.

Непрохана війна... Вона внесла, нажаль, болючі корективи у кожную сім'ю. Партнерська взаємодія між закладами освіти та родиною в умовах війни стає фундаментом для виживання та розвитку дитини. Це вже не просто «співпраця», а створення єдиного безпечного простору. В умовах сьогодення саме партнерство стає фундаментом психологічної стійкості дитини. Основна мета – створити спільний «безпечний простір», де правила та підходи до виховання і навчання збігаються. Формування культури безпечної соціалізації в закладах освіти – це комплексна робота, спрямована на те, щоб дитина навчилася ефективно взаємодіяти з іншими, усвідомлюючи потенційні ризики та дотримуючись правил власної безпеки.

Головна мета – формування в кожній дитини активної життєвої позиції щодо власного життя та власної безпеки, формування здорового способу життя, накопичення ними знань та навичок безпечної поведінки вдома, на вулиці, у навчальному закладі, в соціумі, в природі...

Проблематика розвитку та виховання дітей дошкільного віку перебуває в центрі уваги вітчизняних науковців (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, Т. Поніманська, В. Рагозіна, С. Курінна[7]). Співпраця закладів дошкільної освіти з батьками досліджувалася Н. Горбенко, А. Залізник, О. Лісовець, О. Авраменко, О. Скларовою, Н. Новоселецькою, які акцентують на важливості партнерської взаємодії, узгодженості виховних впливів та створенні єдиного освітнього простору «заклад-родина». Питання психологічної допомоги дітям у воєнний час висвітлюються у працях Н. Пророк, Т. Гodeцької, Н. Греси, І. Бандурки та ін. Вимоги до педагогічної взаємодії з дітьми та їхніми родинами аналізують О. Долинна, Т. Кірієнко, Л. Сухарева, О. Швацька та ін.; питання змісту та методів співпраці з батьками – О. Добош, О. Низковська, О. Терещенко, Л. Федорович.

Сухомлинський підкреслював важливість єдності сімейного та суспільного виховання, наголошуючи на активному залученні батьків до педагогічного процесу. Видатний педагог довів, що ефективність виховного впливу на дитину значною мірою визначається характером взаємин між батьками та педагогом. Саме від результативності цієї взаємодії залежить формування та розвиток дитини як особистості [4]. У Законі України «Про дошкільну освіту» ст. 20 зазначено, що «батьки вихованців взаємодіють з педагогічними працівниками закладу дошкільної освіти на принципах педагогіки партнерства» [5].



Партнерська взаємодія між закладами освіти та родиною є фундаментом для створення безпечного середовища, комплексного захисту психічного здоров'я та успішну соціалізацію дитини в умовах невизначеності. Педагогіка партнерства втілює демократичний підхід до співпраці між педагогом і дитиною, що базується на рівності в праві на повагу, довіру, доброзичливе ставлення і взаємну вимогливість. Вона враховує різницю у життєвому досвіді та знаннях, але ставить на перший план рівноправність у спілкуванні та співпраці, створюючи таким чином сприятливі умови для всебічного розвитку особистості дитини. Тісна взаємодія між сім'єю та закладом дошкільної освіти відіграє надзвичайно важливу роль у формуванні гармонійного та всебічного розвитку дитини, оскільки саме ця взаємодія створює умови для ефективного інтегрування фізичних, розумових, емоційних, соціальних і духовних аспектів у процесі виховання, що є основою для подальшого успішного розвитку дитини. Така взаємодія забезпечує гармонію між сімейним та освітнім середовищем, що дозволяє дитині успішно адаптуватися і розвиватися в обох контекстах, створюючи підґрунтя для формування важливих життєвих компетенцій. Спільна діяльність педагогів і батьків створює єдиний освітній простір, у якому дитина відчуває постійну підтримку та розуміння, що вкрай важливо для її гармонійного розвитку і формування впевненості в собі, закладаючи при цьому міцну основу для її подальшого життя та успіхів у навчанні.

Пріоритетні завдання взаємодії:

1. Створення безпечного середовища та організація затишних укриттів для навчання дітей правилам цивільного захисту.

2. Національно-патріотичне виховання, а саме формування у дітей цінностей милосердя, доброти та ідентичності як протидія агресії.

3. Соціальна адаптація та особлива підтримка дітей-ВПО, які змушені звикати до нового оточення в умовах стресу.

Культура безпечної соціалізації вихованців — це фундамент гармонійного розвитку особистості, який забезпечує не лише засвоєння суспільних норм, а й захист дитини від зовнішніх та внутрішніх ризиків у процесі її зростання. Адже культура безпечної соціалізації допомагає дитині ефективно інтегруватися в суспільство, мінімізуючи негативні впливи середовища. Відповідно її ключове значення полягає :

1. Формування соціальної компетентності: дитина вчиться взаємодіяти з іншими, дотримуючись правил безпеки та моральних цінностей.

2. Захист в медіапросторі: в сучасних умовах критично важливим є навчання безпечній поведінці в інтернеті та соцмережах (online-соціалізація).

3. Психологічна стійкість: дозволяє дитині адаптуватися до змін, розвивати емоційний інтелект і відчуття приналежності до спільноти, особливо в кризових умовах (наразі під час війни).

Варто відмітити ключові чинники впливу:

1. Сім'я як основний фактор, де закладаються базові уявлення про безпеку, мораль та взаємовідносини.



2. Освіта та виховання. Школа та позашкільні заклади створюють безпечне середовище для розвитку природних здібностей та навичок комунікації.

3. Ігрове середовище. Через рольові ігри та взаємодію з однолітками дитина відпрацьовує сценарії безпечної поведінки.

Слід зазначити складові безпечної поведінки. Формування досвіду безпечної соціалізації включає розвиток таких компонентів:

- когнітивний: знання про можливі ризики та способи їх уникнення;
- ціннісно-мотиваційний: розуміння важливості власної безпеки та поваги до кордонів інших;
- середовище для розвитку природних здібностей та навичок комунікації;
- ігрове середовище: через рольові ігри та взаємодію з однолітками дитина відпрацьовує сценарії безпечної поведінки.

У період реформування освіти та в умовах воєнного стану поняття «безпека» набуло значно ширших, критично важливих вимірів. Змалечку наші вихованці вчаться жити в соціумі. Коли педагоги та батьки діють як одна команда, процес соціалізації стає для дитини зрозумілим, послідовним і позбавленим стресу. З перших днів свого життя дитина починає поступово набувати навички вживання у світ і виживання у ньому, опановувати соціальний досвід (соціалізується). Макрокосмос цього світу на перших порах зведений до середовища сім'ї, яка передусім несе відповідальність за виховання дитини. Глибинний зміст, масштаб і сила цієї відповідальності обумовлені соціальним статусом сім'ї. Відповідно поняття і принципи: дитиноцентризм, науковість і доказовість, системність, послідовність, наступність і доступність мають вдосконалюватись протягом життя...

З часом дитина розширює сферу своєї взаємодії зі світом, на неї спрямовують свої впливи різноманітні соціальні інститути, які доповнюють, урізноманітнюють виховні зусилля сім'ї. На етапі дошкільного дитинства провідним соціальним інститутом, покликаним забезпечити різнобічний розвиток дитини, є система дошкільних закладів. Гармонійна взаємодія їх із сім'єю є запорукою повноцінності буття дитини, розкриття і реалізації її потенціалу, виходу на нові орбіти соціальної реальності. І все-таки найвища відповідальність за виховання дітей у цій взаємодії належить сім'ї [2]. Сучасні заклади дошкільної освіти стають відкритими для батьків, дітей і громадськості. Вони все більше уваги приділяють освіті та вихованню батьків, вважаючи це одним із принципово важливих чинників успішного розвитку і виховання дітей.

Вплив дошкільних закладів на розвиток педагогічної культури батьків буде ефективним, якщо відповідатиме таким критеріям:

1. Спрямованість і адресованість. Даючи конкретні поради, рекомендації, педагоги повинні знати особливості конкретних сімей. Нерідко батьки самі звертаються до вихователів за педагогічними порадами, у тому числі з конкретними питаннями щодо власної дитини.



2. Оперативний зворотний зв'язок. Робота педагога з батьками має вибудовуватися на основі живого діалогу, в процесі якого він з'ясовує рівень сформованості педагогічних знань і навичок батьків, вносить за необхідності відповідні корективи.

3. Індивідуалізація педагогічного впливу. Працюючи з батьками, вихователь допомагає їм використовувати педагогічні знання не як абстрактні істини, а як керівництво до практичних виховних дій, спрямованих на конкретну дитину з її особливостями, перспективами вікового та індивідуального розвитку.

Ось ключові аспекти цього значення:

1. Єдність вимог та орієнтирів. Якщо правила безпечної поведінки (як спілкуватися з незнайомцями, як реагувати на конфлікти, як користуватися гаджетами) однакові і вдома, і в садочку, у дитини не виникає когнітивного дисонансу. Це формує чітку внутрішню опору та розуміння меж дозволеного.

2. Створення "поля довіри". Безпечна соціалізація неможлива без психологічного комфорту. Коли дитина бачить доброзичливе спілкування між вихователем і батьками, вона переносить цю модель на свої стосунки з однолітками [3]. Це знижує рівень тривожності та агресії.

3. Своєчасне виявлення ризиків. Завдяки постійному обміну інформацією партнери можуть помітити зміни в поведінці дитини на ранніх етапах.

4. Наступність у вихованні культури безпеки. Це безперервний процес передачі знань та формування навичок безпечної поведінки на кожному етапі розвитку дитини, від дитячого садка до дорослого життя. Вона базується на узгодженості змісту, методів та вимог між різними ланками освіти.

Основні складові наступності:

- узгодженість програм та зміст навчання в початковій школі має логічно продовжувати та поглиблювати знання про безпеку, отримані в дошкільному закладі;
- єдність методів та використання спільних ігрових та інтерактивних технологій, що полегшує перехід дитини до нових умов навчання;
- взаємодія педагогів та спільна методична робота вихователів і вчителів для створення єдиного безпечного освітнього простору;
- психологічний супровід та врахування вікових особливостей для поступового формування відповідальності за власне життя та здоров'я.

Культура безпеки – це не лише знання правил, а й навички їх дотримання. Наступність забезпечується також через співпрацю з батьками, адже культура безпеки дорослих є прикладом для наслідування дітьми. ЗДО надає теоретичну базу та ігровий досвід (тренінги, моделювання ситуацій). Водночас родина закріплює ці навички в реальних життєвих умовах.

Тільки така взаємодія перетворює знання на стійку звичку. Відповідно батьки як активні учасники, а не спостерігачі.

Залучення батьків до заходів (спільні проєкти, "Дні безпеки", майстер-класи) дозволяє їм краще зрозуміти вікові особливості соціалізації[8]. Це підвищує педагогічну грамотність родини, що безпосередньо впливає на



захищеність дитини в цифровому та фізичному просторі. Формування безпечної культури – це комплексний процес, що базується на поєднанні теоретичних знань із практичними навичками.

У садочку основний акцент робиться на системно-структурному підході та ігрових формах навчання:

- Ігровий метод (Моделювання ситуацій): Створення сюжетно-рольових ігор («Ми – пішоходи», «Служба 101 поспішає на допомогу»). Це дозволяє дитині відпрацювати алгоритм дій у безпечних умовах.
- Метод проектів: проект «Безпечна вулиця», де діти разом із вихователем створюють макет мікрорайону, розставляють знаки та обговорюють маршрути.
- Використання карток-алгоритмів: візуалізація послідовності дій (наприклад, «Що робити, коли чуєш сирену» або «Як мити руки»), що сприяє закріпленню автоматичних навичок.
- Тренінги з безпеки та практичні заняття з евакуації, де діти вчаться швидко та без паніки реагувати на сигнали оповіщення.
- Читання та аналіз художніх творів (обговорення поведінки героїв казок (де є приклад небезпеки спілкування з незнайомцями)).

Як відомо формування безпеки в сім'ї є мега важливим питанням. Безперечно батьки є головним прикладом, тому тут домінують методи педагогічного аспекту та власного особистого досвіду.

Для ефективного результату важливо використовувати поезію, спілкування, музику, спеціалізовані посібники (наприклад «Посібник з культури безпеки», який містить плани занять та практичні рекомендації). Безумовно, коли вихователі та батьки діють узгоджено, у дитини не виникає когнітивного дисонансу. Вона чітко розуміє правила поведінки: що можна і як реагувати на небезпеку [10]. Тому єдність вимог та підходів цілісне та планове: створення «зони психологічного комфорту» та формування навичок безпечної поведінки.

Безпечна соціалізація неможлива без почуття захищеності. Партнерство дозволяє:

1. Швидше адаптувати дитину до колективу.
2. Вчасно помітити ознаки булінгу або тривожності.
3. Формувати в дитини базову довіру до світу.

Дитина копіює дорослих. Якщо батьки і педагоги демонструють однакову модель культури безпеки (правила дорожнього руху, спілкування з незнайомцями, користування гаджетами), дитина засвоює ці норми як єдино правильні [9]. Батьки краще знають індивідуальні особливості дитини (фобії, алергії, реакції на стрес), а педагоги – як дитина поводить себе в соціальній групі. Обмін цією інформацією дозволяє попередити ризики невдалої соціалізації. Багато батьків хочуть захистити дітей, але не знають як (наприклад, методики статевого виховання або кібербезпеки). Партнерство дає їм необхідні інструменти для цього... Дитина, яка виховується в умовах партнерства сім'ї та закладу, стає соціально компетентною: вона вміє



комунікувати, розрізняє безпечні та небезпечні ситуації та знає, до кого звернутися по допомогу[11].

Ось ключові «важелі», які визначають сучасний підхід:

1. Фізична та цивільна безпека. Це база, без якої освітній процес зараз неможливий.

2. Укриття як «другий дім». Організація повноцінного освітнього та ігрового простору в сховищах. Дитина не повинна відчувати страху; укриття має бути затишним і функціональним.

3. Мінна безпека. Навчання правилам поведінки з невідомими предметами через гру та спеціальні методики (наприклад, з використанням персонажа Пса Патрона).

4. Психологічна безпека та емоційний комфорт. Реформа ЗДО акцентує на дитиноцентризмі.

В умовах стресу це означає, що ми маємо створити :

- ресурсні куточки та місця, де дитина може усамітнитися, заспокоїтися та відновити емоційний стан;
- техніки саморегуляції: впровадження щоденних вправ на дихання, зняття м'язової напруги та арттерапії;
- підтримка педагога: вихователь тепер – це не просто наставник, а «значущий дорослий», який транслює спокій і впевненість.

Оскільки сучасні діти змалечку користуються гаджетами (особливо при дистанційних формах роботи), важливо формувати перші навички медіаграмотності та знати про цифрову безпеку. Навчати культурі споживання контенту, щоб захистити психіку від агресивної інформації, оскільки навіть у дошкільному віці діти стикаються з інформаційним потоком [10]. Важливим виміром є захист від чутливого контенту та навчання базовим правилам поведінки з гаджетами під час кризових ситуацій.

Практичні інструменти взаємодії та актуальні форми співпраці є дійсно дієвими:

1. Батьківські клуби онлайн та індивідуальні консультації. Короткі зустрічі з психологом для обміну досвідом.

2. «Скринька безпеки»: створення індивідуальних наборів для дитини в укриття (улюблена іграшка, фото родини, перекус), що готуються спільно з батьками.

3. Дистанційна та змішана освіта. Використання Viber-груп, Google Classroom та ZOOM для зв'язку, коли очне відвідування неможливе.

4. Спільні проекти та творчі завдання («Спільне навчання»), які батьки та діти виконують разом вдома або в укриттях.

5. Практикуми та тренінги: навчання батьків технікам самозаспокоєння (наприклад, вправи на дихання).

Однією з форм реалізації процесу соціалізації є соціальна адаптація – вид взаємодії особи з соціальним середовищем, у процесі якого відбувається узгодження вимог та сподівань обох сторін. У процесі соціалізації бере участь



все оточення індивіда: сім'я; сусіди, однолітки в дитячому закладі, школі; засоби масової інформації.

Процес формування особистості відбувається за трьома різними стадіями:

- стадії наслідування і копіювання дітьми поведінки дорослих;
- ігрової стадії, коли діти усвідомлюють поведінку як виконання ролі;
- стадії групових ігор, на якій діти вчаться розуміти, що від них чекає ціла група людей.

Мета соціалізації, тобто особистісні якості, які повинен придбати дитина, і соціальну поведінку, яке він повинен засвоїти, - варіюють від однієї культури до іншої, точно так само як і методи, використовувані для соціалізації дитини.[12]. Головною силою, яка рухає розвиток стосунків між дітьми - дошкільниками, є спільна гра. Відомо, що ігрова діяльність є провідним засобом соціальної адаптації дітей-дошкільників, що впливає на такі дезадаптуючі психічні стани, як тривожність, емоційна напруженість, депресія, психічна й соматична втомлюваність. Впливаючи на мотиваційно-потребну сферу, ігрова діяльність задовольняє потреби в самовираженні, у виході з напруженої соціальної ситуації, у підтриманні соціальних зв'язків.

Обґрунтування вибору як засобу соціальної адаптації забезпечується розумінням гри, як провідного виду діяльності дітей дошкільного віку (О. М. Леонтьєв, А.Бурова[1]). Звісно, як ефективного розвивального середовища (С. Л. Рубінштейн). І як відомо, способу включення дитини в соціальні відносини (Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, А. Капська[6]). Саме гра є джерелом розвитку дошкільника, створює «зону найближчого розвитку» - можливість переходу дитини від того, що вона вже вміє робити самостійно, до того, що вона уміє робити у співпраці. Ця можливість характеризує динаміку розвитку й успішності дитини. З огляду на ці особливості дошкільників, дорослим необхідно створювати умови для формування у дітей раннього віку доброзичливих стосунків з ровесниками, уміння входити в контакт з однолітками, виявляти емоційно - позитивні дії щодо інших дітей. Разом з тим, педагог має пам'ятати, що безпосередній вплив на дитину з його боку, безумовне і бездумне підкорення дитини вказівкам дорослого не сприяють виробленню у неї навичок морально-етичної поведінки. Такі навички формуються лише тоді, коли діти дошкільного віку самі обирають тему гри, розгортають її сюжет, керуючись власним досвідом, реалізуючи у грі прагнення долучитися до життя дорослих. У грі діти з власної ініціативи вступають у різні контакти між собою, здебільшого самостійно будують свої стосунки. Якщо ігрова діяльність дитини є позитивною, то ігрові відносини виступають у ролі добровільних тренувань, шляхом яких дитина засвоює морально-етичні норми поведінки. Створюючи умови для виникнення гри, у процесі якої діти без прямих педагогічних впливів засвоюють норми людських взаємин, моральні цінності, педагог найбільш ефективно впливає на процес формування морально-етичних рис особистості.



Висновки. Безпечне середовище – це простір, де фізичний захист поєднується з емоційною підтримкою, а реформа освіти дає інструменти для того, щоб навіть під час війни дошкільнята та школярі могли повноцінно розвиватися та спілкуватися. Партнерство навчального закладу та родини перетворює соціалізацію з "випробування" на природний процес зростання особистості, де головним пріоритетом є фізичне та ментальне здоров'я дитини. Партнерська взаємодія, співдружність та підтримка є фундаментом для створення безпечного середовища, де дитина вчиться жити в суспільстві. Тому безпека у закладі – це поєднання надійного укриття, психологічної підтримки та розвивального простору, де дошкільники та учні відчувають себе захищеними не тільки фізично, але і морально, це поєднання багатьох чинників та особливо, емоційного тепла педагога. Навчальний заклад має стати для наших українських вихованців надійним простором безпеки, де війна не заважає навчанню, вдосконаленню, грі та всебічному розвитку особистості.

РАЗОМ ДО ПЕРЕМОГИ! СЛАВА УКРАЇНІ! ГЕРОЯМ СЛАВА!

Список використаних джерел

1. Бурова А. Організація ігрової діяльності в дошкільному закладі. Дошкільне виховання. 2007.
2. Дементієвська Н. Вчимося самі, вчимо інших. Вісник програм шкільних обмінів. №21, 2004, С.5-8.
3. Єрмак І.Г. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики Центріон. 2005. С.640
4. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. Київ.1978. 263 с.
5. Закон України «Про дошкільну освіту». 22.08.2025.
6. Капська А.Й. Соціально–педагогічна діяльність як умова соціалізації особистості. Соціальна педагогіка. Київ. 2003. с. 256.
7. Курінна С.М. Особливості соціалізації дітей 6-7 років в різних умовах життєдіяльності. Луганськ. 2004. с. 20.
8. Лапін В. М. Безпека життєдіяльності людини. Київ. Знання. 2007. с. 332.
9. Матвієнко С. І. Безпечна поведінка дошкільника у побуті як один із аспектів його соціалізації. Сучасні виклики і актуальні проблеми науки, освіти та виробництва 2020. С.110-116.
10. Піроженко Т. О. Дитина у сучасному соціопросторі. Київ. 2014. С.212.
11. Шишова О.М. Психолого-педагогічні засоби розвитку соціальної компетентності дошкільників. 2012. с. 168-174.
12. Яковенко Л.В. Формування основ безпеки та норм поведінки в надзвичайних ситуаціях у дітей дошкільного віку: авторська програма та методичні рекомендації. Харків. 2003. с.114.



Удовенко Людмила,
Суми

ЕФЕКТИВНІ ІНСТРУМЕНТИ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У СТУДЕНТІВ ЗВО В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ ТА ЗАГРОЗ

У статті розглянуто актуальні підходи до розвитку стресостійкості студентської молоді в умовах соціальної нестабільності та підвищеного психоемоційного навантаження. Особливу увагу приділено ролі освітнього середовища у підтримці психологічного благополуччя здобувачів освіти, а також значенню розвитку емоційного інтелекту та ефективних копінг-стратегій. У статті проаналізовано практичні інструменти саморегуляції, зокрема дихальні вправи, техніки емоційного контролю та методи зниження рівня стресу. Наголошується на необхідності комплексного підходу до формування психологічної стійкості студентів в умовах сучасних викликів і загроз.

Ключові слова: стресостійкість, студенти ЗВО, виклики та загрози.

Сьогодні студенти закладів вищої освіти перебувають під впливом численних стресогенних факторів, зокрема воєнного стану, безпекової, соціально-економічної нестабільності, інформаційного перевантаження та невизначеності майбутнього. Це негативно позначається на їхньому психоемоційному стані, рівні навчальної мотивації та загальному психологічному благополуччі. У таких умовах особливого значення набуває розвиток стресостійкості як важливої характеристики особистості, що забезпечує здатність ефективно адаптуватися до складних життєвих обставин, зберігати емоційну рівновагу та продуктивно діяти в ситуаціях напруження.

Проблема формування та розвитку стресостійкості особистості є предметом наукового пошуку сучасних дослідників, які розглядали її у різних площинах, зокрема: Г. Сельє розробив загальну теорію стресу та описав його стадії, що стало основою подальших психологічних досліджень. Р. Лазарус та С. Фолкман досліджували когнітивну оцінку стресових ситуацій і механізми подолання стресу (копінг-стратегії). М. Селігман вивчав психологічну стійкість, оптимізм і їх роль у подоланні стресу. Серед українських учених варто відзначити наукові роботи Г. Гурак, О. Давидової, Л. Долинської, Л. Карамушки, О. Кокун, С. Кузікової, С. Максименко, О. Реви, В. Фурман та ін. Їхні наукові праці створюють теоретико-практичне підґрунтя для вивчення особливостей формування стресостійкості студентської молоді в сучасних умовах.

Сучасні виклики та загрози мають комплексний і багатовимірний вплив на психоемоційний стан студентів. Війна, невизначеність майбутнього, дистанційне навчання та інформаційне перенавантаження створюють значні труднощі для адаптації, однак водночас відкривають можливості для розвитку особистісних ресурсів. Розуміння цих процесів є необхідною умовою для розробки ефективних заходів психологічної підтримки студентської молоді та сприяння її благополуччю в умовах сучасних викликів.



Водночас варто зазначити, що сучасні виклики не лише негативно впливають на психоемоційний стан студентів, але й можуть виступати чинником розвитку їхньої стресостійкості. У складних умовах у частини студентів формуються нові адаптаційні механізми, підвищується рівень відповідальності, розвиваються навички саморегуляції та критичного мислення. Досвід подолання труднощів може сприяти особистісному зростанню, зміцненню внутрішніх ресурсів та формуванню більш зрілої життєвої позиції.

Важливу роль у збереженні психоемоційного здоров'я студентів відіграє наявність ресурсів підтримки. До них належать соціальна підтримка, доступ до психологічної допомоги, а також розвиток індивідуальних стратегій подолання стресу. Ефективними є техніки емоційної саморегуляції, зокрема дихальні вправи, релаксація, практики усвідомленості, а також раціональне планування діяльності та інформаційна гігієна. Освітні заклади також можуть сприяти зниженню рівня стресу, впроваджуючи програми психологічної підтримки та створюючи сприятливе навчальне середовище.

Розвиток стресостійкості у студентів можливий за умови цілеспрямованої діяльності. Ефективними, на нашу думку, є створення сприятливого освітнього середовища, навичок саморегуляції, формування конструктивних копінг-стратегій. Важливу роль відіграють також практики релаксації, дихальні вправи, техніки усвідомленості (майндфулнес), які сприяють зниженню рівня тривожності та підвищенню здатності до самоконтролю.

Так, Л. Омельченко розглядаючи освітнє середовище як чинник розвитку стресостійкості студентів, вказує на умови, що сприятимуть розвиткові стресостійкості студентів, а саме:

Фізіологічний (матеріально-технічний) компонент: передбачає організацію індивідуального освітнього простору студента з урахуванням психогігієнічних вимог для забезпечення фізичного комфорту. Важливим є також оснащення аудиторій і лабораторій сучасними інформаційними технологіями, що відповідають рівню науково-технічного розвитку. Це сприяє інтеграції студентів у глобальне освітнє середовище та розширенню їхніх можливостей за межі власних внутрішніх обмежень.

Особистісний компонент: охоплює створення сприятливих умов для успішної адаптації студентів до освітнього середовища закладу вищої освіти. Зокрема, йдеться про впровадження моделей соціальної резильєнтності у педагогічну діяльність викладачів і кураторів, організацію тренінгів, спрямованих на розвиток стресостійкості, а також залучення студентів до позааудиторної творчої діяльності. Це сприяє встановленню міжособистісних зв'язків, згуртованості академічних груп і створює можливості для самореалізації поза навчанням, емоційного розвантаження та зміни видів діяльності. Важливою умовою є відповідність навчального навантаження принципу природовідповідності.



Крім того, значущим є впровадження принципу суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що забезпечує студентам відчуття підтримки з боку викладачів. Доцільним є створення у закладах освіти центрів соціально-психологічної допомоги для надання індивідуальних консультацій за потребою. Важливу роль відіграє також налагодження зворотного зв'язку через моніторинг, анкетування, бесіди, обговорення, що дозволяє виявляти актуальні проблеми та активізувати внутрішні ресурси студентів. Ефективним є і впровадження програм соціально-психологічних тренінгів, спрямованих на підвищення самооцінки, розвиток особистості та формування конструктивних стратегій розв'язання конфліктів.

Діяльнісний компонент: передбачає формування системи зовнішніх стимулів, які сприяють розвитку мотивації студентів до навчально-професійної діяльності. Це включає врахування думок і побажань студентів щодо вдосконалення змісту навчальних дисциплін, а також підвищення психологічної компетентності викладачів. Така підготовка дозволяє педагогам вибудовувати ефективну та конструктивну взаємодію зі студентами, орієнтовану на їхній професійний розвиток. З цією метою доцільно впроваджувати тренінги з розвитку креативності, комунікативних навичок, профілактики професійного вигорання, організовувати міжнародні стажування, а також проводити мозкові штурми для пошуку інноваційних підходів і методів навчання.

Оцінювальний компонент: охоплює розробку чіткої та прозорої системи оцінювання результатів навчання. Важливим є створення методичних рекомендацій із прикладами виконання завдань, формування зрозумілих для студентів критеріїв оцінювання знань і вмінь. Доцільно також впроваджувати різномірну систему тестування, яка включає тренувальні (пробні) тести, модульні контрольні завдання та підсумкові форми контролю (заліки, іспити).

Також, на думку авторки, варто заздалегідь ознайомлювати студентів із переліком відкритих питань до іспиту. Значущу роль відіграє організація зворотного зв'язку, зокрема через коментарі викладача до виконаних робіт, що допомагає уникати типових помилок і сприяє підвищенню якості навчання.

Соціокультурний компонент: полягає у формуванні ефективної взаємодії між різними підсистемами університету на демократичних засадах. Це передбачає розвиток студентського самоврядування на принципах виборності, активне залучення його представників до управлінських процесів у закладі освіти, а також розширення співпраці університету з роботодавцями. Важливим є також створення та реалізація програм, спрямованих на втілення виховної стратегії університету та всебічний розвиток особистості студента [3, с.41-45].

Розвиток емоційного інтелекту є важливою складовою формування стресостійкості особистості студента. Емоційний інтелект передбачає здатність людини розпізнавати власні емоції та емоції інших, адекватно їх інтерпретувати та регулювати. У студентському віці ця здатність відіграє



особливу роль, оскільки допомагає краще розуміти власні переживання, знижувати рівень тривожності та ефективно взаємодіяти з оточенням. Проведення тренінгів розвитку емоційного інтелекту сприяє формуванню навичок емоційної усвідомленості, емпатії, контролю імпульсивних реакцій і конструктивного вираження емоцій. У результаті студенти стають більш стійкими до стресових впливів, здатними зберігати емоційну рівновагу навіть у складних ситуаціях.

Не менш важливим є розвиток навичок саморегуляції, які забезпечують контроль над психічними станами та поведінкою. Саморегуляція включає здатність керувати увагою, емоціями, мотивацією та фізіологічними реакціями організму. У процесі навчання студенти часто стикаються з необхідністю швидко адаптуватися до нових умов, приймати рішення в ситуаціях невизначеності та долати труднощі. Тренінги саморегуляції навчають ефективним способам зниження напруження, підвищення концентрації та відновлення внутрішніх ресурсів. Це дозволяє не лише зменшити негативний вплив стресу, але й підвищити загальну продуктивність навчальної діяльності [4].

Особливе значення для підвищення стресостійкості має формування конструктивних копінг-стратегій, тобто способів подолання стресових ситуацій. Конструктивні копінг-стратегії включають активне вирішення проблем, пошук соціальної підтримки, позитивне переосмислення ситуації, планування та самоконтроль. На відміну від них, неконструктивні стратегії (уникнення, заперечення, агресія) можуть лише тимчасово знижувати напруження, але в довгостроковій перспективі погіршують психологічний стан. Психологічні тренінги дозволяють студентам усвідомити власні моделі поведінки у стресі та сформувати більш ефективні способи реагування. Це сприяє підвищенню впевненості у власних силах і зменшенню рівня дезадаптації [4].

Важливим компонентом програм розвитку стресостійкості є використання практик релаксації, які спрямовані на зниження фізіологічного та емоційного напруження. До таких практик належать м'язова релаксація, візуалізація, автогенне тренування. Регулярне застосування релаксаційних технік сприяє нормалізації роботи нервової системи, зниженню рівня тривожності та покращенню загального самопочуття. Для студентів, які перебувають у стані постійного стресу, такі практики є ефективним засобом відновлення внутрішнього балансу.

Окрему увагу слід приділити дихальним вправам, які є простим і доступним інструментом саморегуляції. Контроль дихання безпосередньо впливає на фізіологічні процеси в організмі, зокрема на роботу серцево-судинної та нервової систем. Повільне, глибоке дихання сприяє зниженню рівня стресу, стабілізації емоційного стану та підвищенню концентрації уваги. Включення дихальних технік у тренінгові програми дозволяє студентам швидко відновлювати емоційну рівновагу у стресових ситуаціях [2; 4].



Ефективним сучасним підходом до підвищення стресостійкості є також використання технік усвідомленості (майндфулнес). Майндфулнес передбачає здатність зосереджувати увагу на поточному моменті без оцінювання та критики. Практики усвідомленості допомагають студентам краще розуміти свої думки та емоції, знижувати рівень автоматичних негативних реакцій і підвищувати рівень самоконтролю. Регулярне застосування таких технік сприяє зменшенню тривожності, покращенню настрою та розвитку психологічної гнучкості [1;2].

Важливим аспектом є комплексний характер впливу зазначених методів. Поєднання тренінгів емоційного інтелекту, саморегуляції, копінг-стратегій та практик релаксації створює цілісну систему розвитку стресостійкості. Такий підхід дозволяє враховувати як когнітивні, так і емоційні та поведінкові компоненти особистості. У результаті формується здатність ефективно адаптуватися до змінних умов, зберігати психічну рівновагу та підтримувати високу продуктивність діяльності.

Список використаних джерел

1. Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?» URL: <https://howareu.com/> (дата звернення: 04.05.2026).
2. Кравченко О. Соціально-психологічна підтримка ментального здоров'я учасників освітнього процесу в кризових ситуаціях (практичний досвід). Social Work and Education. 2023.Vol. 10, No. 1. pp. 35–46.
3. Психологія стресостійкості студентської молоді / Л. Афанасенко, І. Мартинюк, Л. Омельченко, А. Шамне, В. Шмаргун, С. Яшник / За заг. ред. В. Шмаргуна. Київ: Видавничий центр НУБіП України, 2018. 198 с.
4. Соціально-психологічні ресурси особистості в екстремальних умовах : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції), м. Київ, 19 квітня 2024 р. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2024. 192 с.

**Цимбал Богдан,
Черкаси**

ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА ЗАСАДАХ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ РИЗИК-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

У статті обґрунтовано теоретичні та практичні засади формування безпечного освітнього середовища в умовах сучасних викликів. Розглянуто трансформацію підходів до безпеки в освіті через інтеграцію принципів публічного управління, охорони праці та техногенної безпеки. Особливу увагу приділено ризик-орієнтованому підходу як інструменту ідентифікації, оцінки та мінімізації небезпек в освітньому середовищі. Визначено ключові напрями підвищення рівня безпеки особистості в системі освіти та окреслено перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: безпечне освітнє середовище, безпека особистості, ризик-орієнтований підхід, публічне управління, охорона праці, техногенна безпека.



Сучасний етап розвитку освітньої системи України характеризується суттєвим ускладненням безпекового середовища, що зумовлено поєднанням воєнних загроз, техногенних ризиків, цифрових трансформацій та соціальної нестабільності. У цих умовах питання формування безпечного освітнього середовища набуває принципово нового змісту, виходячи за межі традиційного трактування як дотримання санітарно-гігієнічних норм та правил техніки безпеки. Сучасне освітнє середовище функціонує як складна відкрита система, у якій взаємодіють різноманітні ризики, що потребує системного та науково обґрунтованого підходу до їх управління [4].

Проблема забезпечення безпеки в освіті полягає у фрагментарності існуючих управлінських підходів, які часто не враховують комплексного характеру сучасних загроз. У практиці функціонування закладів освіти переважає реактивна модель управління, що передбачає реагування на вже реалізовані небезпеки, тоді як сучасні умови вимагають переходу до превентивної моделі, орієнтованої на прогнозування та попередження ризиків [8]. Це зумовлює необхідність інтеграції підходів, характерних для сфери охорони праці та техногенної безпеки, у систему управління освітнім процесом.

У наукових дослідженнях значна увага приділяється питанням безпеки особистості, публічного управління та ризик-орієнтованого підходу. Безпека особистості розглядається як ключовий елемент соціальної та національної безпеки, що формується внаслідок ефективної взаємодії державних інституцій та суспільства [5]. Разом з тим, недостатньо дослідженим залишається питання їх комплексного застосування у сфері освіти, що знижує ефективність управлінських рішень.

Метою статті є обґрунтування теоретичних та практичних підходів до формування безпечного освітнього середовища на основі принципів публічного управління, охорони праці та ризик-орієнтованого підходу в умовах сучасних викликів.

Безпечне освітнє середовище доцільно розглядати як інтегровану систему умов, факторів та управлінських механізмів, що забезпечують збереження життя, здоров'я та психоемоційного стану учасників освітнього процесу. Воно включає фізичну, психологічну, соціальну та інформаційну складові, які перебувають у тісному взаємозв'язку. Такий підхід відображає сучасне розуміння безпеки як комплексного феномена, що формується під впливом як об'єктивних, так і суб'єктивних чинників [3].

Фізична безпека освітнього середовища передбачає захист від травматизму, аварій та надзвичайних ситуацій, що особливо актуально в умовах воєнного стану та підвищеного рівня техногенних загроз. Психологічна безпека пов'язана зі створенням сприятливого емоційного клімату, недопущенням булінгу та зниженням рівня стресових впливів. Соціальна безпека визначається якістю взаємодії між учасниками освітнього процесу, рівнем довіри та соціальної підтримки. Інформаційна безпека, у свою чергу, охоплює захист від деструктивного контенту, маніпуляцій та кіберзагроз.



Ключову роль у формуванні безпечного освітнього середовища відіграє публічне управління, яке забезпечує нормативно-правове регулювання, організацію та координацію діяльності суб'єктів освітнього процесу. Ефективність управління у цій сфері залежить від здатності державних інституцій забезпечувати баланс між регулюванням та автономією закладів освіти, а також від рівня розвитку партнерських відносин між державою, освітніми установами та громадянським суспільством [6].

Важливим інструментом підвищення ефективності управління безпекою є ризик-орієнтований підхід, який передбачає систематичну ідентифікацію небезпек, оцінку ризиків та розроблення заходів щодо їх мінімізації. Його впровадження відповідає міжнародним стандартам управління безпекою праці та дозволяє забезпечити превентивний характер управління [1]. У контексті освітнього середовища це означає необхідність проведення регулярного аналізу ризиків, пов'язаних із організацією навчального процесу, технічним станом інфраструктури, психологічним кліматом та інформаційним середовищем.

Інтеграція підходів охорони праці та техногенної безпеки в освітню сферу створює передумови для формування нової парадигми безпеки, заснованої на принципах системності, превентивності та адаптивності. Важливим аспектом є формування культури безпеки серед учасників освітнього процесу, що передбачає розвиток відповідального ставлення до власної безпеки та безпеки оточуючих [7].

Сучасні умови зумовлюють появу нових вимірів безпеки освітнього середовища, серед яких особливе місце займають безпека в умовах воєнних загроз, цифрова безпека, психологічна стійкість та інклюзивна безпека. Це вимагає переосмислення традиційних підходів до управління безпекою та впровадження інноваційних інструментів, зокрема цифрових технологій моніторингу ризиків та підтримки управлінських рішень [2].

З метою підвищення обґрунтованості управлінських рішень у сфері безпеки освітнього середовища доцільним є використання елементів кількісної оцінки ризиків. У цьому контексті ризик може розглядатися як функція ймовірності настання небезпечної події та тяжкості її наслідків. Такий підхід дозволяє ранжувати загрози за рівнем їх критичності та визначати пріоритетність управлінських заходів. Практичне застосування цього підходу в освітньому середовищі сприяє переходу від інтуїтивного прийняття рішень до науково обґрунтованого управління безпекою.

У межах дослідження запропоновано узагальнену модель оцінки ризиків у освітньому середовищі, яка передбачає визначення інтегрального показника ризику на основі трьох ключових параметрів: ймовірності виникнення небезпеки, рівня експозиції (частоти впливу) та тяжкості наслідків. Такий підхід узгоджується з міжнародними практиками у сфері управління охороною праці та дозволяє адаптувати їх до специфіки освітньої діяльності. Впровадження подібної моделі створює передумови для



формування системи моніторингу ризиків, що забезпечує своєчасне виявлення критичних загроз.

Особливої уваги потребує питання ідентифікації ризиків у сучасному освітньому середовищі, яке характеризується високим рівнем невизначеності. До основних груп ризиків доцільно віднести організаційні, технічні, соціально-психологічні та інформаційні. Організаційні ризики пов'язані з недосконалістю управлінських процесів та регламентів, технічні – зі станом матеріально-технічної бази, соціально-психологічні – з міжособистісними взаємодіями та психоемоційним станом учасників освітнього процесу, а інформаційні – з впливом цифрового середовища та кіберзагроз. Така класифікація дозволяє систематизувати підходи до управління безпекою та забезпечити комплексність заходів.

Важливим напрямом удосконалення безпечного освітнього середовища є впровадження системного моніторингу, що базується на принципах безперервності та адаптивності. Моніторинг повинен включати регулярний аналіз стану безпеки, оцінку ефективності впроваджених заходів та коригування управлінських рішень залежно від змін зовнішнього та внутрішнього середовища. Використання цифрових інструментів у цьому процесі дозволяє підвищити оперативність обробки інформації та забезпечити прозорість управління.

Окремого значення набуває формування компетентностей педагогічних працівників у сфері безпеки. Сучасний педагог має не лише дотримуватися встановлених норм та правил, але й володіти навичками ідентифікації ризиків, оцінки небезпек та прийняття управлінських рішень у кризових ситуаціях. Це зумовлює необхідність оновлення змісту післядипломної освіти педагогів із включенням модулів, присвячених ризик-орієнтованому підходу та культурі безпеки.

Узагальнюючи викладене, доцільно зазначити, що формування безпечного освітнього середовища повинно здійснюватися на засадах інтегрованого підходу, який поєднує управлінські, організаційні, технічні та соціально-психологічні механізми. Запропонована модель ризик-орієнтованого управління дозволяє підвищити ефективність функціонування освітніх установ в умовах невизначеності та сприяє забезпеченню сталого розвитку системи освіти.

Отже, подальший розвиток наукових підходів до формування безпечного освітнього середовища має бути спрямований на поглиблення методології кількісної оцінки ризиків, розроблення інструментів цифрового моніторингу безпеки, а також адаптацію міжнародного досвіду до національних умов функціонування освітньої системи. Це дозволить сформувати ефективну модель управління безпекою, орієнтовану на збереження життя, здоров'я та благополуччя особистості в освітньому середовищі.

Таким чином, формування безпечного освітнього середовища є складним багаторівневим процесом, що потребує інтеграції підходів



публічного управління, охорони праці та ризик-орієнтованого управління. Ефективність цього процесу визначається здатністю системи освіти адаптуватися до сучасних викликів, забезпечувати превентивний характер управління та формувати культуру безпеки.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні методик кількісної оцінки ризиків в освітньому середовищі, впровадженні цифрових інструментів управління безпекою, а також удосконаленні механізмів публічного управління у цій сфері з урахуванням європейських стандартів та сучасних безпекових викликів.

Список використаних джерел

1. ISO 45001:2018 Occupational health and safety management systems – Requirements with guidance for use. Geneva : ISO, 2018.
2. Tsymbal B. Social Protection of the Individual in the System of State Security. Public administration and state security aspects. 2023. Vol. 3. P. 37–46.
3. Tsymbal B., Kriukov O., Radchenko O., Dakal A., Kvasiuk V. Personal Security as a Component of Sustainable Development of Society and the State. In: Shchokin, R., Iatsyshyn, A., Kovach, V., Zaporozhets, A. (eds) Digital Technologies in Education. Studies in Systems, Decision and Control, Vol. 529. Springer, Cham. 2024. https://doi.org/10.1007/978-3-031-57422-1_14
4. Закон України «Про охорону праці» від 14.10.1992 № 2694-XII.
5. Цимбал Б. М. Методологія й імперативи формування публічного управління безпекою особистості в умовах забезпечення сталого розвитку України : монографія. Х.: ФОП Боровін О.В., 2023. 202 с.
6. Цимбал Б. М. Механізми публічного управління безпекою особистості в контексті державно-правової політики України. Публічне адміністрування та національна безпека. 2022. № 5.
7. Цимбал Б. М. Парадигма соціальної безпеки особистості у системі публічного управління охороною праці в Україні. Держава та регіони. 2022. № 1(75). С. 68–71.
8. Чеберячко С. І., Гільперт В. В., Чеберячко Ю. С., Шайхлісламова І. О. Формування у працівників ризик-орієнтованого мислення безпечної праці. Проблеми охорони праці в Україні. 2021. № 37(1). С. 9–15.

Шведун Вікторія,
Харків

МЕХАНІЗМИ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАХИСТОМ ДОВКІЛЛЯ ЯК ЗАПОРУКА ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Автор здійснює огляд поточних викликів та перспектив розвитку державного управління у сфері екологічної безпеки України до та під час повномасштабного російського вторгнення.

Автор підкреслює, що оцінка шкоди, завданої екосистемі України,



тісно пов'язана з особливостями кожного окремого регіону, який зазнав бойових дій, зокрема, перед початком війни деякі екологічні проблеми цих регіонів не були належним чином вирішені.

Ключові слова: *екологічна безпека, природокористування, державне регулювання, адміністративно-економічні методи.*

Як провідну складову екологічної безпеки України слід розглядати діючу систему планування та фінансування охорони навколишнього природного середовища та природокористування, безпосередньо пов'язану з чинними нормами екологічного права.

В Україні діє кілька методологій розрахунку збитків та шкоди довкіллю. Негативний вплив на земельні ресурси, як середовище існування геобіонтів, оцінюється згідно з методиками визначення величини шкоди, завданої забрудненням і засміченням земельних ресурсів, погіршенням стану земель, а також порушенням режиму, норм і правил використання земель.

Вплив на водні ресурси, які є середовищем проживання гідробіонтів, оцінюється згідно з Методикою розрахунку розміру відшкодування збитків, завданих державі внаслідок порушення законодавства про охорону та раціональне використання водних ресурсів [1; 4]. Він також базується на методології визначення шкоди від забруднення нафтою. Також встановлено тарифи для обчислення розміру відшкодування шкоди, завданої незаконним добуванням або знищенням цінних видів водних біоресурсів.

Щодо видів рослинного світу, то затверджено тарифи для обчислення шкоди, заподіяної лісам. Слід зазначити, що тарифи на обчислення шкоди, заподіяної біогеоценозам Слід при цьому зазначити, що, враховуючи активні обстріли енергосистеми України, кількість незаконних вирубок лісу, на жаль, зростає.

Для територій та об'єктів природно-заповідного фонду затверджено тарифи для обчислення шкоди, заподіяної порушенням законодавства про природно-заповідний фонд. До них належать збитки, завдані внаслідок:

- незаконної порубки або пошкодження дерев;
- пошкодження або знищення квітників і газонів;
- незаконного знищення або збору дикорослих трав'янистих рослин тощо;
- незаконного добування або знищення видів тваринного світу;
- пошкодження карстових об'єктів спелеологічного, геологічного і гідрологічного призначення;
- проїзду транспорту, проліту і посадки повітряних суден;
- самовільного використання землі, зняття ґрунтового покриву, засмічення та забруднення територій;
- пошкодження або руйнування водовідвідних каналів, систем дренажного і протиерозійного призначення, доріг та інших об'єктів.

Що стосується видів тваринного світу, то на сьогодні немає ані методик, ані тарифів для підрахунку розміру шкоди, завданої тваринному світу на територіях, які не мають природоохоронного статусу, внаслідок військової



агресії. Слід також відзначити негативний вплив бойових дій на період розмноження диких тварин і нерест риби.

Аналіз сформованого екологічного законодавства України, що складається з двох підсистем – природно-ресурсної та природоохоронної, – дозволяє констатувати таке. Чинне законодавство сьогодні ще недостатньо адаптоване до соціальних та економічних реалій, що якісно змінилися. Найважливіша складова національної безпеки країни – екологічна безпека – поки що не має необхідної правової основи.

Водночас в період до повномасштабного російського вторгнення правове врегулювання низки сфер природоохоронної діяльності наразі було неефективним, оскільки відсутні підзаконні акти та механізми їх реалізації. Найчастіше з боку суб'єктів законодавчої ініціативи спостерігається недотримання екологічних пріоритетів. Повсюдно, починаючи з місцевих органів влади й закінчуючи державною владою, порушується законодавчі вимоги щодо обов'язкового проведення державної екологічної експертизи. Функції між органами державної влади та органами місцевого самоврядування, до компетенції яких належить охорона та використання природних ресурсів, у повному обсязі не роз поділені [2; 4].

Багаторічний досвід застосування адміністративно-економічних методів державного регулювання природокористування свідчить про їхню слабку орієнтацію на створення дієвих стимулів застосування ресурсозберігаючих і природозахисних технологій; існуючі економічні механізми, зокрема екологічне оподаткування, зрештою не забезпечують належним чином платності природокористування [1; 4].

Оцінка шкоди, завданої екосистемі України, тісно пов'язана з особливостями кожного окремого регіону, який зазнав бойових дій. Тут слід зазначити, що перед початком війни деякі екологічні проблеми цих регіонів не були належним чином вирішені. Загальновідомо, що регіони з розвиненою промисловістю протягом тривалого часу надзвичайно сильно навантажували навколишнє середовище, роблячи його надзвичайно вразливим. Наприклад, якщо площі, масово розорані під посіви, роками страждали від нераціонального господарювання, військові дії на їхній території стануть поштовхом до повної непридатності для сільськогосподарського використання. Якщо завод хімічної промисловості десятки років отруював певні міста чи райони через застарілі очисні споруди, то обстріл такого заводу призведе до техногенної катастрофи, яка миттєво знищить і так сильно постраждалі біогеоценози. Подібну ситуацію можна легко порівняти з організмом, який виснажується після тривалої боротьби з хворобою і, нарешті, піддається масовому зараженню новим вірусом замість належного лікування.

Одним із найважчих віддалених наслідків для екосистем вважається хімічне зараження місць використання великої кількості боєприпасів. Техногенні катастрофи, спричинені бомбардуванням та обстрілами підприємств та об'єктів критичної інфраструктури нашої країни, також завдають значної шкоди навколишньому середовищу. Крім того,



використання державою-агресором ракет великої дальності також створює техногенні катастрофи на всій території України, зокрема найбільш вразливими стають промислово розвинені регіони з концентрацією енергетичних, гірничодобувних, переробних, хімічних та інших промислових об'єктів [1–4].

Бойові дії, що тривають в Україні, завдали значної шкоди нашим полям для оранки та інших механізованих робіт, а також спричинили тривале хімічне та біологічне забруднення родючих ґрунтів. Тисячі випущених снарядів, підірваної та спаленої військової техніки, покинутої на полях і плантаціях, залишатимуться масовим і необмеженим джерелом забруднення наших ґрунтів і підземних вод залізом, алюмінієм, міддю та іншими важкими металами та їх сполуками протягом сотень років [1; 4].

Список використаних джерел

1. Єсауленко А. М., Кошова С. П. Державне управління в екологічній сфері: правовий аспект. Інвестиції: практика та досвід. 2021. № 15. С. 114–119.
2. Жадан Є.В. Адміністративно-правовий механізм забезпечення цілей сталого розвитку у сфері охорони довкілля на регіональному рівні в Україні: сучасний стан та структура. Юридичний науковий електронний журнал. 2023. № 6. С. 683–685.
3. Ігнацевич С. П. Закордонний досвід функціонування еколого-економічного механізму регулювання рівня забруднення сільськогосподарських земель. Збалансоване природокористування. 2017. № 3. С. 30–35.
4. Шведун В. О., Гуторов О. І. Державне управління у сфері екологічної безпеки України до та під час повномасштабного російського вторгнення: статистико-аналітичний огляд. Інвестиції: практика та досвід. 2026. № 5. С. 309–316.

Шкурдода Людмила,
Суми

БЕЗПЕЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ПЕРЕДУМОВА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВОГО ХАРЧУВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

У статті досліджено комплексний підхід до модернізації системи харчування в закладах освіти як базового чинника збереження та зміцнення здоров'я учнівської та студентської молоді. Обґрунтовано, що створення безпечного освітнього середовища є першочерговою передумовою для успішного формування культури здорового харчування. Досліджено вимоги системи НАССР до модернізації харчоблоків та визначено роль гігієнічної культури й засобів візуальної комунікації у формуванні здорових звичок здобувачів освіти.

Ключові слова: безпечне освітнє середовище, культура здорового харчування, раціональне харчування, превентивне харчування, модернізація харчоблоків.



Постановка проблеми. Сучасний етап реформування системи освіти в Україні вимагає переосмислення ролі закладу освіти, який перестав бути виключно простором для трансляції академічних знань. Сьогодні школа та університет виступають ключовими інституціями, де закладаються базові життєві звички, формується світогляд та здійснюється комплексне здоров'язбереження особистості. Здоров'я молоді є цілісною гармонією фізичного, інтелектуального, емоційного, духовного та соціального благополуччя.

Ефективне впровадження культури здорового харчування та реалізація превентивного потенціалу їжі є неможливими без належного матеріально-технічного та безпекового базису. Сучасна шкільна чи студентська їдальня має трансформуватися у простір соціалізації та безпеки.

Аналіз останніх публікацій. Останнім часом уважного ставлення дослідників вимагає питання щодо модернізації освітнього простору та його безпосереднього впливу на формування культури здорового харчування здобувачів освіти. Цю проблему розглядали у своїх працях Б. Б. Ботштейн, І. І. Вакулик, Л. М. Крайнюк, Т. М. Мисюра, О. І. Міхеєнко, Я. В. Пузиренко та ін.

Мета статті – теоретичне обґрунтування та комплексний аналіз структури безпечного освітнього середовища як фундаментальної передумови формування культури здорового харчування здобувачів освіти.

Виклад основного змісту. Сучасна школа вже давно перестала бути просто місцем, де діти отримують академічні знання. Сьогодні це простір, де закладаються базові життєві звички, формується світогляд і, що найголовніше, створюються умови для всебічного зміцнення здоров'я дитини.

Здоров'я людини — це комплексне поняття, яке виходить далеко за межі простої відсутності хвороб чи прихованих патологій. Воно охоплює належний фізичний та інтелектуальний розвиток особистості, а також збереження її майбутнього репродуктивного потенціалу. По суті, це цілісна гармонія, де в єдине ціле поєднуються наші емоції, фізичний стан, духовність, розум та соціальне життя.

Турбота про організм починається з усвідомленого підходу до їжі. Як зазначає Д. В. Ротфорт, «що здорове, адекватне харчування є обов'язковою умовою зберігання і зміцнення здоров'я людини. Без оволодіння культурою харчування досягти дійсного здоров'я практично неможливо» [3, с.269].

Цей підхід відображений і в офіційній позиції Всесвітньої організації охорони здоров'я. У її статуті наголошується, що здоровий стан — це повне благополуччя людини (як фізичне, так і моральне та соціальне), а не лише відсутність явних недуг чи тілесних ушкоджень. Серед чинників, що формують здоров'я людини, на харчування припадає 40-45%, генетику людини – 18%; охорону здоров'я – 10%; чинники довкілля – 8% та інші – 19-24% [1, с.5].

Сучасна шкільна або студентська їдальня вже давно перестала бути просто місцем, де можна швидко перекусити між заняттями. Сьогодні це



простір соціалізації, відпочинку та формування здорових звичок. Проте жоден стильний дизайн, сучасні меблі чи трендове меню не матимуть сенсу, якщо не забезпечено базову потребу людини — безпеку.

Фізична безпека та бездоганна гігієна — це той невидимий, але міцний фундамент, на якому будується їдальня нового зразка. Без нього вся концепція сучасного харчування руйнується.

Архітектурно-планувальні рішення їдальні нового зразка базуються на принципах інклюзивності, ергономіки та мінімізації ризиків виробничого і побутового травматизму. Ключовим аспектом проектування безпечного простору є раціональна логістика людських потоків, яка унеможливорює перетин траєкторій руху відвідувачів із брудним посудом та осіб, які отримують готову їжу. Особлива увага приділяється матеріалознавчому забезпеченню: підлогове покриття повинно мати високий коефіцієнт протиковзання, а конструктивні елементи меблів мають бути позбавлені гострих кутів. Окрім цього, нормативне освітлення робочих зон та інтеграція елементів безбар'єрного середовища забезпечують рівний та безпечний доступ до послуг харчування для всіх категорій населення.

Санітарно-гігієнічна надійність закладу закладається на рівні суворого дотримання вимог міжнародної системи HACCP. Впровадження цієї концепції передбачає жорстке зонування технологічних процесів на «чисті» та «брудні» ділянки з метою демаркації сировини і кулінарної продукції, що пройшла термічну обробку. Важливим чинником дезінфекційного моніторингу є автоматизація температурного контролю і застосування високотехнологічного мийного обладнання. Проведення термічної обробки посуду за температурного режиму понад $+80^{\circ}\text{C}$ забезпечує надійну ліквідацію патогенної мікрофлори, що мінімізує ризики спалахів аліментарних інфекцій.

Ефективність функціонування сучасного харчоблоку безпосередньо залежить від рівня гігієнічної культури як персоналу, так і споживачів. Для виробничого персоналу обов'язковим є суворе дотримання регламенту використання індивідуальних засобів захисту, регулярне проходження медичних оглядів та використання безконтактних санітарно-технічних вузлів. Паралельно з цим у залі обслуговування створюється середовище, що стимулює дезінфекційну поведінку відвідувачів: вхідні групи обладнуються автоматизованими станціями гігієни рук, а методи наочної візуальної комунікації та інфографіки трансформують імперативні санітарні вимоги у свідому звичку дотримання чистоти.

Модернізація технологічного базису їдалень нового зразка передбачає інтеграцію інноваційних рішень, спрямованих на оптимізацію біобезпеки. Застосування багатофункціональних пароконвектоматів дозволяє забезпечити прецизійне дотримання параметрів теплової обробки продуктів, гарантуючи їхню мікробіологічну безпеку за одночасного збереження нутрієнтного складу.

Завдяки сучасним науковим підходам до харчування (В.В. Дорошенко, В.С. Лиходід), сьогодні визначають чотири вектори дії їжі на організм.



Оскільки їжа є невід'ємним чинником існування людини, кожен із цих векторів має свій особливий вплив, що покладено в основу відповідних видів харчування відображених в таблиці 1.

Таблиця 1

Класифікація харчування за біологічною дією їжі

Біологічна дія	Характеристика	Різновид харчування
Специфічна дія	Запобігає виникненню і розвитку синдромів недостатнього і надмірного харчування (аліментарні захворювання).	Рациональне харчування
Неспецифічна дія	Зміцнює імунітет дитини, перешкоджає виникненню та прогресуванню хронічних неінфекційних захворювань у майбутньому.	Превентивне харчування
Захисна дія	Підвищує стійкість дитячого організму до несприятливих екологічних чинників, шкідливих факторів довкілля чи хімічних навантажень.	Лікувально-профілактичне харчування
Фармакологічна дія	Спрямовано відновлює порушений хворобою гомеостаз, допомагає дитячому організму реадaptуватися та відновлювати діяльність функціональних систем організму.	Дієтичне (лікувальне) харчування

Фізіологічно повноцінне забезпечення здорового організму нутрієнтами та енергією становить основу раціонального харчування. Воно базується на диференційованих нормах споживання, які вираховують для окремих груп населення на підставі актуальних даних фізіологічних, біохімічних та гігієнічних досліджень.

В основі превентивного харчування лежить раціональний раціон, адаптований до індивідуальних біохімічних і фізіологічних особливостей людини, а також наявних факторів ризику розвитку хронічних патологій, посилені екологічним впливом. Оскільки систематичні порушення в дієті та тривалий аліментарний дисбаланс є першопричинами формування багатьох хвороб, профілактика поширених неінфекційних захворювань (зокрема цукрового діабету, атеросклерозу, гіпертонічної хворобою, патологією органів травлення) безпосередньо пов'язана зі своєчасною оптимізацією щоденного меню відповідно до індивідуальних ризиків.

І. Т. Матасар, Л. М.Петрищенко підкреслюють, що «здорове харчування забезпечує ріст, нормальний розвиток і життєдіяльність людини, сприяє зміцненню її здоров'я, запобігає розвитку захворювань, сприяє творчому довголіттю та омолодженню» [2, с.516].

За своєю структурою лікувально-профілактичне харчування дітей подібне до раціонального, проте відрізняється цілеспрямованим підсиленням захисних властивостей їжі для нейтралізації несприятливого впливу чинників довкілля на дитячий організм. Його нутрієнтний склад безпосередньо зумовлений характером екологічних загроз (хімічних, фізичних чи



біологічних), яких зазнає дитина. З цією метою впроваджують спеціалізовані раціони, збагачені молоком, кисломолочною продукцією, пектином та вітамінними комплексами.

Дієтичне (лікувальне) харчування є базовим компонентом комплексної терапії дитячих захворювань у лікувально-профілактичних закладах, а також ключовим елементом реабілітації в дитячих санаторіях та оздоровчих таборах. Організація дієтичного харчування у закладах освіти є важливим чинником зміцнення здоров'я дітей, що запобігає загостренню хронічних патологій і підтримує їхню розумову та фізичну активність. У дитячій дієтотерапії активно використовують фармакологічний ефект нутрієнтів, гнучко регулюючи їхню кількість із урахуванням особливостей реадaptaції дитячого організму.

Висновки. Створення безпечного освітнього середовища є тим живильним ґрунтом, без якого зерна знань про здоровий спосіб життя просто не проростуть. Саме тому такий фундаментальний аспект, як формування культури здорового харчування здобувачів освіти, безпосередньо залежить від надійності та захищеності цього простору. Коли школа гарантує дитині безпеку харчування, бездоганну гігієну, психологічний спокій та впровадження міжнародних стандартів НАССР, формування здорових харчових звичок відбувається природно.

Цей надійний безпековий базис відкриває шлях до практичної реалізації чотирьох векторів біологічної дії їжі на організм людини. Завдяки такій модернізації заклади освіти отримують дієвий інструмент для гнучкого забезпечення раціонального, превентивного, лікувально-профілактичного та дієтичного харчування здобувачів освіти. Таким чином, інвестиція в безпеку та якість шкільного простору сьогодні – це інвестиція в здоров'я нації, яка вмітиме дбати про себе завтра.

Список використаних джерел

1.Аспекти раціонального харчування : навчальний посібник [для підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 014.11 Середня освіта (Фізична культура) та 017 Фізична культура і спорт] / укладачі: Т. М. Денисовець, О. В. Квак. Полтава: Астроя, 2023. 110с.

2.Матасар І. Т., Петрищенко Л. М. Спосіб життя, культура харчування та психологічні потреби організму в умовах забруднення радіонуклідами. Проблеми радіаційної медицини та радіобіології. Київ: ДІА, 2025. Вип. 30. С.513-537.

3.Ротфорт Д. В. Культура харчування як складова культури здоров'я людини. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: збірник наукових праць. Вип. 14. книга 2. Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д.Г., 2010. С. 266-273.



РОЗДІЛ 11

Особливості психологічної підтримки та формування навичок резильєнтності (стресостійкості) у суб'єктів освітнього середовища

Гребеніченко Юлія,
Біла Церква

РЕЛАКСАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВІДНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА: ДОСВІД ІЗРАЇЛЮ ТА ПРАКТИЧНІ АЛГОРИТМИ

У статті розглядається релаксація як ефективний метод психологічного відновлення педагогів в умовах сучасних викликів. Представлено теоретичні засади релаксаційних технік, зокрема досвід ізраїльського Центру профілактики стресу (CSPC). Описано практичні алгоритми – «90 секунд перезавантаження» та «Тілесна опора», – адаптовані для освітнього середовища. Наведено кейси застосування релаксаційних вправ у різних вікових групах та рекомендації щодо впровадження регулярних практик у діяльності педагогів і керівників закладів освіти.

Ключові слова: релаксація, психологічне відновлення, педагог, стресостійкість, резильєнтність, профілактика вигорання, кризове втручання, інноваційні технології.

Постановка проблеми. Сучасний педагог функціонує в умовах хронічного стресу, спричиненого воєнними діями, невизначеністю й психоемоційним перевантаженням. Це позначається не лише на особистому самопочутті вчителя, а й на якості освітнього процесу загалом. Ефективна психологічна підтримка педагогічних працівників стає одним із пріоритетів у системі післядипломної педагогічної освіти. Серед доступних і науково обґрунтованих методів особливе місце посідає релаксація – як практика, що поєднує фізіологічний та психологічний виміри відновлення.

Релаксація є одним із провідних методів зниження стресу на двох рівнях: фізіологічному (серцево-судинні та дихальні реакції) та психологічному (тривога, страх, внутрішнє напруження). Вона є невід'ємною частиною технік кризового втручання й профілактики емоційного вигорання [1]. Важливо розуміти: релаксація – це навичка, що формується лише за умови регулярного тренування. Вона не замінює сон, але дає змогу повноцінно розслабити тіло та «перезавантажити» мозок.

Виклад основного матеріалу. В основу практичного блоку покладено матеріали CSPC (Community Stress Prevention Center, Ізраїль), адаптовані для українського освітнього середовища. Серед ключових технік виокремлено два алгоритми.



Алгоритм «90 секунд перезавантаження» розроблено для швидкого відновлення в робочих умовах. Педагог сідає зручно, зосереджується на природньому диханні, спостерігає за рухом грудної клітки при вдиху і видиху щонайменше тричі, після чого за бажанням заплющує очі та робить ще 2-3 глибокі вдихи. Техніка може бути виконана в класі, коридорі чи вчительській – будь-де, де є стілець і кілька вільних хвилин.

Алгоритм «Тілесна опора» спрямований на відновлення контакту з тілом через усвідомлення точок опори: положення на стільці, розташування стоп на підлозі, дотик рук до різних поверхонь. Завершується технікою глибокого дихання. Обидва алгоритми мають доказову базу й активно використовуються у практиці кризового супроводу.

Для системного застосування в освітньому середовищі важливою є адаптація технік до вікових особливостей учасників освітнього процесу. Для дошкільнят ефективні образні вправи («лялька спить», уявні тварини); для молодших учнів – метафоричні техніки дихання («хмаринка дихання»); для підлітків і дорослих – наведення образів, тілесне сканування, самокомплімент.

Окрему цінність становлять кейси, розроблені для різних освітніх контекстів: школа (учень перед іспитом із панічними симптомами), кризова ситуація (волонтери після важкої зміни), дитячий садок (дитина в стані афективного зриву). Кожен кейс пропонує не лише техніку, а й алгоритм адаптації з урахуванням конкретного контексту. Зокрема, у роботі з дитиною в стані гострого збудження рекомендована послідовність: спочатку м'язове напруження (стиснути кулаки), потім різке розслаблення «як лялька» – і лише потім дихальна вправа.

Практичні рекомендації для педагогів і керівників закладів освіти ґрунтуються на принципах добровільності, безпеки та регулярності. Релаксація – не гіпноз і не примусовий захід: учасник має право змінити позу, не заплющувати очей або вийти з вправи. Принцип «регулярність понад інтенсивністю» є ключовим: 3 хвилини щодня ефективніше, ніж одна година на місяць. Рекомендовано впроваджувати «тайм-аути» для педагогів – 10-хвилинні сеанси релаксації в середині робочого дня – як інвестицію в продуктивність і профілактику вигорання.

Нейрофізіологічне підґрунтя релаксаційних технік. Сучасна нейронаука підтверджує, що систематична практика релаксації викликає структурні та функціональні зміни в головному мозку. Дослідження показують, що регулярні релаксаційні вправи знижують активність мигдалеподібного тіла – ключового центру реагування на стрес, – водночас посилюючи зв'язки між префронтальною корою та лімбічною системою. Це означає, що мозок поступово набуває здатності ефективніше регулювати емоційні реакції [6]. Крім того, у стані глибокої релаксації в організмі знижується рівень кортизолу та адреналіну, нормалізується серцевий ритм, зменшується артеріальний тиск. Такі зміни мають накопичувальний ефект: чим регулярніше людина практикує релаксацію, тим стійкішою стає її нейрофізіологічна реакція на



стресові чинники. Саме тому в контексті педагогічної діяльності в умовах тривалого воєнного стресу особливо важливо говорити не про разові практики, а про формування сталої навички психорегуляції.

Порівняльний аналіз міжнародного досвіду. Поряд із ізраїльською моделлю CSPC варто розглянути досвід інших країн, що мають тривалу традицію психологічного супроводу педагогів. У Фінляндії системи підтримки вчителів передбачають обов'язкові щоквартальні “дні відновлення”, де педагоги отримують доступ до структурованих програм майндфулнесу і дихальних практик. Германія впровадила у понад 300 школах програму “Lehrergesundheit” (“Здоров'я вчителя”), що включає регулярні групові сесії прогресивної м'язової релаксації за Джейкобсоном. Японський підхід “Seishin Eisei” інтегрує елементи дихальної медитації і легкого розтягування безпосередньо в структуру педагогічних нарад [7]. Спільним для всіх цих моделей є інституційне визнання потреби педагогів у регулярній психологічній підтримці та виділення для цього спеціального часу в робочому розкладі – тобто переведення питання психологічного відновлення з особистої відповідальності вчителя у площину системної турботи про педагогічний персонал.

Додаткові техніки релаксації для педагогічного середовища. Окрім описаних вище алгоритмів, у роботі з педагогами ефективно застосовуються й інші методи. Прогресивна м'язова релаксація за Джейкобсоном передбачає послідовне напруження і розслаблення різних груп м'язів; повний цикл займає 15–20 хвилин, однак скорочена версія (лише руки, плечі, обличчя) може вкластися у 5 хвилин між уроками. Техніка “4-7-8” – вдих протягом 4 секунд, затримка дихання на 7 секунд, повільний видих за 8 секунд – активує парасимпатичну нервову систему та швидко знижує гострий стресовий стан. Техніка “Безпечне місце” є різновидом керованої візуалізації: педагог подумки переносить себе у простір, що асоціюється з відчуттям захищеності й спокою, насичуючи образ сенсорними деталями – звуками, запахами, відчуттям тепла. Регулярна практика цієї техніки формує стійкий ресурсний стан, до якого можна швидко повертатися навіть у найнапруженіших робочих ситуаціях [8].

Організаційна модель впровадження релаксаційних практик у закладі освіти. Для того щоб релаксація стала системним, а не епізодичним явищем у педагогічному колективі, пропонується триетапна модель впровадження. На першому (діагностичному) етапі керівник закладу разом із практичним психологом проводить оцінку рівня стресового навантаження педагогів за допомогою стандартизованих методик (наприклад, шкали Маслаха або опитувальника ПЕВ-ПП). Це дозволяє визначити групи ризику та обрати найбільш доцільні техніки. На другому (навчальному) етапі організовується цикл практичних семінарів – не менше трьох сесій по 90 хвилин – де педагоги опановують базові техніки під керівництвом фахівця. Важливо, що учасники не лише знайомляться з теоретичною базою, а й “відчувають” техніки на власному досвіді. На третьому (підтримувальному) етапі налагоджується



регулярний розклад: коротка (5–10 хвилин) колективна релаксаційна пауза двічі на тиждень перед початком педагогічної наради стає нормою культури закладу, а не обов'язковою надбудовою [9].

Роль керівника закладу у формуванні культури психологічного відновлення. Дослідження у галузі організаційної психології переконливо свідчать: найбільш ефективними є ті програми психологічного відновлення, у яких керівник закладу виступає не лише адміністратором, а й особистим прикладом. Якщо директор чи завідувач сам бере участь у релаксаційній паузі, не виходить під час практики “відповісти на дзвінок” і відкрито говорить про власний досвід управління стресом, – ймовірність долучення колективу зростає в рази [10]. Керівник також відіграє ключову роль у формуванні “психологічно безпечного” клімату, де педагог не соромиться зізнатися у втомі або попросити підтримку. Такий клімат є необхідною передумовою для того, щоб будь-яка техніка релаксації давала справжній ефект, а не сприймалася як ще одна формальна вимога. Підтримка з боку адміністрації виражається також у виділенні фізичного простору – “кімнати психологічного розвантаження” або “тихої зони” – де педагоги можуть самостійно практикувати релаксаційні вправи в зручний для них час.

Цифровий вимір підтримки: застосунки і хмарні ресурси. В умовах дистанційного або змішаного навчання, а також у ситуаціях, коли педагог не має можливості відвідати очний семінар, цифрові ресурси стають незамінним доповненням до традиційних форм підтримки. Серед україномовних ресурсів у 2023–2024 роках набули поширення безкоштовні застосунки та телеграм-боти з аудіосупроводженням релаксаційних практик, адаптованих для педагогів: зокрема, проекти за підтримки ЮНІСЕФ і Міністерства освіти та науки України пропонують короткі (5–7 хвилин) аудіовізуальні практики, доступні в будь-який час. Важливо, що такі ресурси містять не лише техніки релаксації, а й психоедукаційний контент: поради щодо розпізнавання симптомів вигорання, інформацію про нормальні реакції на стрес, рекомендації щодо режиму дня. Інтеграція цифрових і офлайн-форматів дозволяє педагогу самостійно підтримувати навичку релаксації між черговими груповими сесіями – що відповідає ключовому принципу “регулярність понад інтенсивність”.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Релаксація як практичний інструмент психологічного відновлення є доступною, науково обґрунтованою і такою, що не потребує спеціального обладнання. Її впровадження в систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників відповідає завданням інноваційного розвитку особистісно-професійної компетентності вчителів, особливо в умовах воєнного часу та психологічних викликів сьогодення. Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка системної програми релаксаційного супроводу для педагогічних колективів у форматі хмарних сервісів і мобільних застосунків, а також вивчення довготривалого ефекту регулярних релаксаційних практик на рівень резильєнтності педагогів.



Список використаних джерел

1. CSPC (Community Stress Prevention Center). Relaxation techniques in crisis intervention. URL: www.icspc.org (адаптовано українською мовою).
2. Бочелюк В. Й., Зарицька В. В. Психологія: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 355 с.
3. Зінченко С. М. Психологічна резильєнтність педагогів в умовах кризи: теорія і практика. Харків: Фоліо, 2023. 180 с.
4. Кириленко Т. С. Психологія стресу і методи його подолання. Київ: Либідь, 2018. 214 с.
5. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія: навчальний посібник. Київ: МАУП, 2000. 256 с.
6. Davidson R. J., Lutz A. Buddha's Brain: Neuroplasticity and Meditation // IEEE Signal Processing Magazine. 2008. Vol. 25, No. 1. P. 176–174.
7. OECD. Teachers' Wellbeing and Professional Learning in a Digital Age. Paris: OECD Publishing, 2022. 134 p.
8. Jacobson E. Progressive Relaxation. Chicago: University of Chicago Press, 1938. 492 p.
9. Ляшенко О. В. Організаційно-психологічний супровід педагогічних колективів у кризових умовах. – Київ: Педагогічна думка, 2022. 128 с.
10. Schaufeli W. B., Leiter M. P., Maslach C. Burnout: 35 years of research and practice. Career Development International. 2009. Vol. 14, No. 3. P. 204–220.

Грицьку Вероніка,
Чернівці

«ЕТНОКОД МОГО КРАЮ» ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ТА РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ УЧНІВ В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ НУШ

У статті автором розкрито значення етнокультурного компонента у формуванні ключових компетентностей та розвитку резильєнтності учнів в умовах інтегрованого навчання Нової української школи. Проаналізовано можливості використання етнокоду рідного краю як засобу формування національно-культурної ідентичності, емоційної стійкості, творчого мислення та соціальної активності здобувачів освіти. Обґрунтовано доцільність інтеграції етнокультурного матеріалу у зміст освітніх галузей НУШ. Визначено педагогічні умови ефективного впровадження етнокультурного підходу в освітній процес. Наведено приклади інтегрованих форм роботи, що сприяють розвитку ключових компетентностей та психологічній підтримці учнів у сучасних умовах суспільних викликів.

Ключові слова: етнокод, Нова українська школа, інтегроване навчання, компетентнісний підхід, резильєнтність, національно-культурна ідентичність, ключові компетентності.



Сьогодні українська освіта перебуває у стані активних змін, пов'язаних із реалізацією ідей Нової української школи, упровадженням компетентнісного підходу та пошуком ефективних шляхів формування особистості, здатної мислити критично, творчо діяти й адаптуватися до швидких суспільних змін. Особливої актуальності в умовах сучасних соціальних викликів, воєнного стану, інформаційного тиску та психологічної нестабільності набуває проблема розвитку резильєнтності учнів як здатності зберігати внутрішню рівновагу, психологічну стійкість та конструктивно діяти у складних життєвих ситуаціях.

Одним із пріоритетних завдань НУШ є виховання учнів, які усвідомлюють власну національно-культурну приналежність, поважають історичну спадщину свого народу та здатні відповідально взаємодіяти із суспільством. Саме тому особливого значення набуває звернення до етнокоду рідного краю як важливого ресурсу інтегрованого навчання. Етнокод виступає носієм історичної пам'яті, духовних цінностей, традицій, символів, мови та культурних смислів, що сприяють формуванню особистості дитини, її самоусвідомлення та емоційної стабільності.

Інтегроване навчання в НУШ створює сприятливі умови для поєднання змісту різних освітніх галузей навколо культурного, історичного та соціального досвіду рідного краю. Такий підхід сприяє розвитку ключових компетентностей, зокрема громадянської, культурної, соціальної, інформаційно-комунікаційної та екологічної [3, с. 17].

Проблема використання етнокультурного потенціалу у формуванні компетентностей учнів та розвитку їхньої резильєнтності потребує подальшого наукового осмислення й методичного забезпечення, що й зумовлює актуальність обраної теми.

Питання компетентнісного підходу в освіті досліджували Н. Бібік, О. Пометун, О. Савченко, В. Кремень, Л. Ващенко та інші науковці. Наукові засади Нової української школи розкрито у працях В. Кременя, О. Савченко, І. Бега, які наголошують на необхідності формування компетентної, творчої та відповідальної особистості.

Проблемам інтегрованого навчання присвячені праці О. Ярошенко, Т. Засєкіної, Н. Морзе, які підкреслюють значення міжпредметних зв'язків у формуванні цілісного світогляду учнів [7, с. 42].

Значний внесок у розвиток етнопедагогіки здійснили Г. Ващенко, М. Стельмахович, С. Русова, які розглядали народну культуру як основу виховання національно свідомої особистості. Дослідники підкреслювали, що саме через традиції, народне мистецтво, звичаї та мову формується духовний світ дитини.

Психологічні аспекти резильєнтності та емоційної стійкості особистості висвітлено у працях Л. Карамушки, С. Максименка, О. Чебикіна. Науковці наголошують, що важливим чинником розвитку резильєнтності є наявність внутрішніх ресурсів, позитивної ідентичності та підтримувального соціокультурного середовища [5, с. 31].



Попри значну кількість досліджень, питання використання етнокоду рідного краю як засобу формування ключових компетентностей та розвитку резильєнтності учнів в умовах інтегрованого навчання НУШ потребує подальшого комплексного аналізу. І тому провідною метою статті є обґрунтування ролі етнокоду рідного краю у формуванні ключових компетентностей та розвитку резильєнтності учнів в умовах інтегрованого навчання Нової української школи.

Концепція Нової української школи орієнтована на реалізацію компетентнісного підходу, який передбачає не лише засвоєння знань, а й формування практичних умінь, цінностей, досвіду діяльності та здатності застосовувати набуті компетентності у реальному житті [1, с. 12]. У Державному стандарті базової середньої освіти визначено ключові компетентності, необхідні для успішної самореалізації особистості, серед яких особливе значення мають культурна компетентність, громадянська відповідальність, уміння вчитися впродовж життя та ініціативність.

Одним із ефективних засобів реалізації компетентнісного підходу є інтегроване навчання, яке забезпечує формування цілісного світогляду учнів та сприяє практичному застосуванню знань. Інтеграція навчального змісту навколо теми «Етнокод мого краю» дозволяє поєднати мовно-літературну, громадянську, мистецьку, історичну та природничу освітні галузі.

Під поняттям «етнокод» розуміємо сукупність культурних символів, традицій, духовних цінностей і поведінкових моделей, через які передається історична пам'ять народу та формується його національна ідентичність. Етнокод рідного краю включає історичну пам'ять, народні ремесла, фольклор, місцеві звичаї, архітектуру, діалекти, традиційну кухню, пісенну творчість та природні особливості регіону.

Використання етнокультурного матеріалу в освітньому процесі сприяє формуванню в учнів позитивної самоідентифікації, почуття приналежності до своєї громади та усвідомлення цінності культурної спадщини. Це особливо важливо в умовах сучасних суспільних викликів, коли збереження національної ідентичності виступає одним із чинників психологічної стійкості особистості.

У сучасних психологічних дослідженнях резильєнтність розглядається як здатність особистості протистояти стресовим чинникам, відновлювати внутрішні ресурси та зберігати психоемоційну стійкість навіть у складних життєвих умовах [6, с. 54]. У шкільному середовищі розвиток резильєнтності передбачає формування в учнів навичок емоційної саморегуляції, позитивного мислення, комунікації та співпраці.

Етнокультурний компонент інтегрованого навчання може стати ефективним ресурсом психологічної підтримки учнів. Звернення до культурних традицій, народної творчості, сімейних історій та духовних цінностей створює відчуття стабільності, безпеки та емоційної підтримки. Народна культура акумулює досвід поколінь щодо подолання труднощів, взаємодопомоги та збереження внутрішньої сили.



У процесі інтегрованого навчання доцільно використовувати різноманітні форми роботи, а саме: інтегровані уроки; проєктну діяльність; етнографічні дослідження; творчі майстерні; віртуальні екскурсії; створення цифрових карт культурної спадщини; родинні дослідницькі проєкти.

Наприклад, під час вивчення теми «Традиції мого краю» учні можуть досліджувати народні свята, створювати мультимедійні презентації, записувати інтерв'ю зі старожилами, аналізувати символіку народного одягу або орнаментів. Така діяльність сприяє розвитку інформаційно-комунікаційної, громадянської та культурної компетентностей.

Інтеграція етнокультурного матеріалу у мовно-літературну галузь передбачає використання народних легенд, казок, прислів'їв, діалектної лексики та фольклорних текстів. Це сприяє розвитку мовленнєвих умінь, творчого мислення та комунікативної компетентності.

У мистецькій освітній галузі ефективним є використання елементів народного декоративно-ужиткового мистецтва, писанкарства, вишивки, музичного фольклору. Такі види діяльності розвивають естетичний смак, дрібну моторику, емоційну сферу та креативність учнів.

У громадянській та історичній освітніх галузях доцільно акцентувати увагу на дослідженні історії рідного краю, видатних постатей, культурних пам'яток та місцевих традицій. Це сприяє формуванню громадянської свідомості, патріотизму та відповідальності.

Суттєвим аспектом сучасного освітнього процесу є використання цифрових технологій. Створення інтерактивних карт, цифрових альбомів, відеопроєктів та онлайн-музеїв сприяє розвитку цифрової компетентності учнів та підвищує мотивацію до навчання [4, с. 63].

Особливу роль у реалізації інтегрованого навчання відіграє педагог. Учитель НУШ має бути фасилітатором, наставником та організатором освітнього середовища, яке сприяє розвитку особистості дитини. Важливими складовими професійної компетентності педагога є готовність до інноваційної діяльності, володіння інтегрованими методиками та здатність створювати психологічно безпечне середовище.

Ефективність використання етнокоду рідного краю в освітньому процесі залежить від дотримання певних педагогічних умов: інтеграції етнокультурного змісту у різні освітні галузі; використання діяльнісного та компетентнісного підходів; створення емоційно безпечного освітнього середовища; застосування цифрових технологій; залучення родини та громади до освітнього процесу; урахування вікових та психологічних особливостей учнів тощо.

Важливим напрямом є організація проєктної діяльності, що дозволяє учням досліджувати культурну спадщину свого регіону. Наприклад, проєкти «Моя родинна історія», «Культурні символи мого краю», «Народні ремесла Буковини», «Фольклор моєї громади» формують у дітей дослідницькі навички, комунікативні вміння та емоційну прив'язаність до рідної культури.



Крім того, етнокультурний підхід сприяє розвитку соціальної взаємодії та толерантності. Дослідження культурних традицій різних етнічних груп, які проживають у регіоні, формує повагу до культурного різноманіття, уміння співпрацювати та конструктивно взаємодіяти у полікультурному середовищі.

Сьогодні заклад освіти виконує не лише освітню, а й важливу підтримувальну функцію, допомагаючи дитині відчувати безпеку, емоційну стабільність та впевненість у власних можливостях. Саме тому інтеграція етнокультурного компонента в освітній процес НУШ сприяє не лише формуванню ключових компетентностей, а й зміцненню психоемоційного благополуччя учнів.

Таким чином, звернення до етнокоду рідного краю в інтегрованому навчанні НУШ можна розглядати як ефективний педагогічний ресурс для формування ключових компетентностей і розвитку резильєнтності здобувачів освіти. Етнокультурний компонент сприяє формуванню національно-культурної ідентичності, громадянської свідомості, творчого мислення, комунікативних умінь та емоційної стійкості.

Інтеграція етнокультурного матеріалу у зміст освітніх галузей НУШ забезпечує цілісність освітнього процесу, підвищує мотивацію до навчання та створює психологічно безпечне освітнє середовище. Важливу роль у цьому процесі відіграє педагог, який організовує діяльність учнів на засадах партнерства, творчості та поваги до культурної спадщини.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробленні методичних рекомендацій щодо інтеграції етнокультурного компоненту у різні освітні галузі НУШ, створенні цифрових освітніх ресурсів та вивченні впливу етнокультурного середовища на психологічне благополуччя учнів.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : К.І.С., 2014. 112 с.
2. Державний стандарт базової середньої освіти : затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898.
3. Концепція Нової української школи / упоряд. Л. Гриневич. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.
4. Морзе Н. В., Барна О. В. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній школі. Київ : Оріон, 2020. 96 с.
5. Максименко С. Д. Психологічні механізми розвитку особистості. Київ : Педагогічна думка, 2015. 224 с.
6. Карамушка Л. М. Психологія стресостійкості особистості. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 180 с.
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. Київ : Грамота, 2019. 504 с.
8. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка. Київ : ІЗМН, 1997. 232 с.
9. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ : Радянська школа, 1977. 382 с.
10. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори. Київ : Освіта, 1996. 304 с.



ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Автор аналізує питання психологічних особливостей комунікативної компетентності студентів вітчизняних закладів вищої освіти – майбутніх психологів, а також, – особливостей формування складових визначеної компетентності в умовах військових дій і дистанційної форми навчання.

Ключові слова: компетентності, комунікативна компетентність, здобувачі вищої освіти, дистанційна форма навчання.

Дослідження як психологічних особливостей комунікативної компетентності студентів закладів вищої освіти України – майбутніх психологів, так і особливостей формування її складових, особливо, – за умов військових дій, досить актуальні на сьогодні для дослідників. Розвинені компоненти визначеної компетентності забезпечують ефективність професійної діяльності особистості психолога–практика, затребуваного на сьогодні в зв'язку з особливостями політичної, економічної і соціальної ситуації в країні. Відповідно, метою нашої роботи є аналіз і узагальнення досліджень особливостей формування комунікативної компетентності студентів вітчизняних закладів вищої освіти – майбутніх психологів.

Дослідження психологічних особливостей комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти впливають на процес організації освітнього процесу, зокрема, – розробки освітньо-професійних програм підготовки студентів–психологів, розширення навчальних дисциплін для вивчення за вибором, добору методів навчання, роботи психологічної служби закладу, організації і проведення науково-практичних конференцій, семінарів, тощо. Також, тема є актуальною з метою вивчення проблем формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти України в зв'язку з розвитком їх професійної рефлексії як майбутніх психологів, усвідомлення наявності певних проблем і корекції показників тих чи інших складових комунікативної компетентності, що, в свою чергу, буде позначатися на формуванні особистості професіонала. Визначене – складний динамічний процес формування професійних компетентностей фахівців. Практичне значення вказаних досліджень – в можливостях розробки корекційних і тренінгових програм представниками психологічної служби закладу вищої освіти, представниками професорсько-викладацького складу закладу під час вивчення студентами певних навчальних дисциплін.

Навчання в закладі вищої освіти на сьогодні досить складне для студента, зокрема, – це пов'язане зі зростанням зовнішньої військової загрози і, переважно, дистанційним форматом навчання. Навчання в новому, в порівнянні з закладом середньої освіти, що є традиційним для більшості першокурсників закладів вищої освіти (надалі, – ЗВО), є складним в зв'язку зі



зростанням обсягу навчального матеріалу, джерельної бази і динаміки навчання, значною кількістю завдань самостійної роботи, новими видами завдань, тощо.

Для першокурсників ЗВО, які проходять перший адаптаційний період, характерним є підвищений рівень тривожності за умови недостатнього обсягу знань, недостатності сформованості необхідних навичок, – і все визначене потребує постійної інтелектуальної і психоемоційної роботи, швидкого темпу, постійної комунікації за умов, наприклад, дистанційної форми навчання (що значно ускладнює академічну взаємодію) і перебування в ситуаціях потенційної небезпеки – зокрема, – повітряної тривоги. Відповідно, першокурсники можуть переживати стреси, пов'язані як з зовнішньою небезпекою і загрозами, так і недостатністю базовими знаннями і навичками і уміннями виконання навчальних завдань. Постстресові емоційні стани, як правило, негативно позначаються на успішності професійного навчання, мотивації, психоемоційній стабільності і, загалом, – успішності в формуванні професійних компетентностей

Пріоритетними на сьогодні є дослідження проблем соціально-психологічної адаптації студентів до навчання під час військових дій в країні. Згідно досліджень визначено, що негативно впливає на успішність адаптаційних процесів ізоляція від спільноти академічної групи, неможливість реально взаємодіяти, спілкуватись, відчувати комунікативний, дієвий і емоційний обмін і формувати реальну самооцінку власної компетентності, – зокрема, – і комунікативної, як майбутнього фахівця. Відповідно досліджень К. М. Березняк, О. П. Накорчевської, О. А. Васильєвої, визначене негативно позначається, також, і на психологічному здоров'ї студентів. Серед наслідків цих негативних факторів, дослідниками виділено підвищення особистісної тривожності, апатія, зниження мотивації. Першокурсники, які навчаються дистанційно, гостро переживають обмеження доступу до Інтернет або нестабільність зв'язку, розуміння недостатньо сформованої цифрової компетентності, комп'ютерної грамотності, оскільки від цього залежить їх зв'язок з академічною спільнотою і набуття професійних знань [1, с. 406 – 407].

Дистанційна та змішана форма навчання впроваджено в закладах вищої освіти з початку повномасштабного вторгнення. Мета полягала в збереженні освітнього процесу і всіх його учасників. В зв'язку з цим, серед проблем навчання сучасних студентів – зростання обсягу самостійної роботи, обмеженість академічної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу. Дослідники вважають визначене причиною зниження мотивації здобувачів освіти, крім цього, в прямому сенсі в зв'язку з загрозами життя у студентів можуть змінюватися пріоритети і навчання перестає бути визначальним. Згідно досліджень, значна кількість студентів переживає емоційне виснаження, що сигналізує про вигорання і апатію. Відповідно, на сьогодні зростає необхідність, в першу чергу, надання психологічної допомоги студентами закладів вищої освіти в емоційній підтримці, що навчаються в умовах війни.



Особливої уваги, з нашої точки зору, потребує дослідження особливостей формування в таких умовах навчання в вітчизняних ЗВО комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти – майбутніх фахівців різних галузей діяльності, і, зокрема, – майбутніх практичних психологів.

Згідно ґрунтовного дослідження В. Ф. Казібекової [2], під поняттям «комунікативна компетентність» дослідники цього питання розуміють узагальнену комунікативну властивість особистості як синтез розвинутих комунікативних здібностей, наявність у людини знань законів ефективного спілкування, сформованих навичок і вмінь спілкування. Можливості ефективної комунікації забезпечується наявністю внутрішніх ресурсів, до яких дослідники відносять знання і вміння, сформовані в різних соціальних ситуаціях взаємодії; наявністю свідомих мотивів і цілей; володіння вміннями щодо різних комунікативних стратегій з пріоритетом гуманної.

Ґрунтовний аналіз, представлений в роботі В. Ф. Казібекової, свідчить, що вітчизняні науковці В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, Н. В. Чепелева та багато інших, в своїх працях приділяли значну увагу питанням формуванню складових професійної компетентності, зокрема, і комунікативної, в процесі успішності становлення особистості сучасного психолога [2, с. 65 – 66].

Згідно дослідженням, на сьогодні виділено наступні компоненти комунікативної компетентності. По-перше, це – когнітивний компонент, що формується внаслідок розвитку складових когнітивної сфери особистості, пов'язаний з цікавістю і можливостями розвитку саморефлексії, власного самопізнання і рефлексії – пізнання інших. Виражається в наявності знань щодо сутності, структури і функцій та особливостей спілкування, і, зокрема, – особливостей професійного спілкування. Емоційний компонент – усвідомлення певних емоційних станів під час різних ситуацій спілкування, гуманістичному сприйманні особистості іншого, емоційній чутливості, готовності до взаємодії. Вказаний компонент передбачає наявність розвиненої емпатії, низького рівня тривожності, агресивності, ворожості і конфліктності.

Визначене пов'язано, також, з рівнем розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти: емоційна регуляція інтелектуальної діяльності людини, зокрема, – емоційно-інтелектуальна взаємодія, залежить саме від визначеного. Згідно сучасних досліджень, такий феномен, як емоційний інтелект особистості полягає у здатності до усвідомлення як власних емоцій і почуттів, так і інших людей, і, на цій основі, – регулювання власною діяльністю і поведінкою, можливості їх корекції [4, с. 212 – 213]. За Л. І. Мороз, О. В. Кобець, під час взаємодії клієнтом, сучасному психологу потрібно бути емоційно обізнаним, оскільки потрібно розпізнавати емоції, проявляти емпатію, володіти навиками управління емоціями, підтримки самомотивації з метою виконання професійних завдань в складних, часом, – емоційно напружених, конфліктних або небезпечних для життя ситуаціях. Визначене – складові емоційного інтелекту, розвиток яких – одне з завдань сучасного психолога в процесі навчання і підготовки до професійної діяльності [3, с. 87]. Згідно досліджень, виділено взаємозв'язок рівня розвитку емоційного



інтелекту і інших властивостей особистості, зокрема, – конфліктності, яка виражається в готовності до вступу в конфлікти і частота вступу до конфліктної взаємодії. Серед таких якостей особистості – високі показники агресії, ворожості, низькі показники емпатії, тощо [4, с. 213]. Вказані особливості досить важливі для майбутньої професійної діяльності психологів. Згідно досліджень Ю. Г. Черножук, І. О. Можарової щодо залежності показників конфліктності здобувачів вищої освіти – майбутніх психологів і рівня емоційного інтелекту, визначено, що студенти з низьким рівнем емоційного інтелекту демонструють високі показники агресії, ворожості, конфліктності в порівнянні з показниками студентів, у яких визначено високий рівень емоційного інтелекту [4, с. 214 – 215].

Складовими поведінкового компоненту є вербальна і невербальна комунікація, комунікативні вміння налагодження успішного встановлення контактів, комунікативний контроль володіння конструктивними стратегіями поведінки в конфліктах [2, с. 66]. Відповідно, комунікативна компетентність є складним структурним психологічним феноменом, пов'язаним з індивідуально-психологічними характеристиками особистості, особливостями потребнісно-мотиваційної сфери, особливостями світогляду, загальної культури особистості і наявності комунікативних знань, навичок і вмінь.

Таким чином, можна зазначити, що формування визначених складових відбувається у майбутніх практичних психологів в процесі навчання в закладі вищої освіти: виконанні завдань освітнього процесу, підготовці і участі в обговоренні дискусійних питань тем навчальних дисциплін, що включені до освітньо-професійних програм підготовки фахівців, роботі на заняттях в групах, участі в проектній діяльності, семінарах, студентських конференціях, роботі в студентських гуртках і проблемних групах. З метою формування професійних компетентностей майбутніх психологів ефективним є впровадження, за можливості, змішаного формату навчання в ЗВО; розробки додаткових курсів для здобувачів вищої освіти, зокрема, – курсів підвищення кваліфікації з програм ефективного спілкування, комунікативної і конфліктологічної компетентності.

Також, за умов, дистанційного навчання, ефективним є системне проведення зустрічей зі студентами кураторів академічних груп, представників адміністрації, випускників певної спеціальності, які вже працюють за фахом, соціальних працівників, фахівців Психологічної служби з метою підтримки постійного зворотнього зв'язку для підтримки мотивації навчання. Вважаємо, що вагоме значення для підвищенні компетентності студентів – психологів є взаємодія з фахівцями Психологічної служби ЗВО, проведення он-лайн тренінгів і індивідуальних консультацій. Пошук нових форм і методів роботи в ЗВО під час підготовки майбутніх практичних психологів, допомога всім учасникам освітнього процесу і, зокрема, студентам з проблемами емоційної сфери, що позначаються на успішності навчання, а також, – формуванні базових компетенцій, серед яких і комунікативна, є пріоритетним і перспективним завданням сьогодення.



Список використаних джерел

1. Березняк К. М., Накорчевська О. П., Васильєва О.А. Психологічні особливості адаптації студентів до навчання в умовах війни. Перспективи та інновації. Серія «Педагогіка», «Психологія», «Медицина». 2022. №10 (15). С. 401 – 411.
2. Казібекова В. Ф. Психологічні особливості комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Інсайт : психологічні виміри суспільства : наук. журн. / ред. кол. : І. С. Попович, С. І. Бабатіна, І. Р. Крупник та ін. Херсон : Видавничий дім «Гельветика». 2019. Вип. 2. С. 64 – 71.
3. Мороз Л. І, Кобець О. В. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх психологів. Вісник Національного університету оборони України. 2023. №4 (74). С. 87–95.
4. Черножук Ю. Г., Можарова І. О. Конфліктність майбутніх психологів з різним рівнем емоційного інтелекту. Наука і освіта. №10. 2015. С. 212 – 216.

Дядченко Ганна,
Суми

ПРОФЕСІЙНА ТЕРМІНОЛОГІЯ У СФЕРІ ПІДТРИМКИ ОСІБ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ТА КОМУНІКАТИВНІ АСПЕКТИ

У статті розглянуто еволюцію професійної термінології у сфері підтримки осіб з інтелектуальними порушеннями. Проаналізовано перехід від історично зумовлених і стигматизуючих назв до сучасних людиноцентричних термінів. Окреслено основні етапи розвитку термінологічного апарату в корекційній педагогіці та спеціальній освіті.

Висвітлено вплив міжнародних підходів і нормативних документів на формування сучасної мовної практики. Наголошено на комунікативно-етичній функції професійної мови у взаємодії з особами з інтелектуальними порушеннями та їхніми родинами.

Ключові слова: інтелектуальні порушення; професійна термінологія; людиноцентричний підхід; інклюзивна освіта; комунікативна етика; спеціальна педагогіка.

Професійна термінологія є не лише інструментом опису, а й важливим чинником формування ставлення до людини. Термінологія на позначення осіб з інтелектуальними порушеннями пройшла складний шлях становлення: від історичних назв «ідіот», «імбецил», які нині мають виразне негативно-оцінне забарвлення, до сучасного терміна «особи з інтелектуальними порушеннями». Водночас зазначені термінологічні одиниці не є остаточно усталеними та продовжують змінюватися відповідно до розвитку наукового знання й етичних підходів.

Перші спроби наукового осмислення психічних і інтелектуальних порушень простежуються ще в епоху Відродження. Так, у працях



Ф. Платтера подано ранні описи осіб із психічними порушеннями, серед яких виокремлювалися й стани інтелектуальних обмежень. У цей період у науковому дискурсі закріплюються терміни «ідіот» та «імбецил» (Ф. Пінель, Ж.-Е.-Д. Ескіроль). У другій половині XIX – упродовж XX століття поширення набуває термін «олігофрен» (Е. Крепелін, Е. Блейлер). У пострадянському науковому просторі тривалий час використовувалися терміни «розумово відстала людина», «розумово відстала дитина», які частково зберігаються у професійній та побутовій комунікації й до сьогодні.

У працях О.В. Гаяш та інших дослідників використовуються різні історично зумовлені терміни, зокрема «олігофрен», «імбецил», «дитина з інвалідністю», «дитина з інтелектуальними порушеннями» тощо [2, с. 24–27, 123]. У професійному контексті окремі з них можуть застосовуватися як терміни клінічної класифікації, однак у позапрофесійній комунікації вони часто набувають негативно-оцінного значення. Таким чином, у сучасному мовному просторі спостерігається співіснування різних термінологічних систем із поступовим переходом до більш нейтральних і людиноцентричних формулювань.

Розгорнуту класифікацію категорій дітей з порушеннями розвитку пропонують С.П. Миронова, О.В. Гаврилов та М.П. Матвеева [4]. Автори використовують узагальнені терміни «діти з порушеннями психофізичного розвитку» та «діти, що потребують корекції психофізичного розвитку», деталізуючи їх відповідно до типів порушень. Водночас у науковій літературі зустрічаються й історично зумовлені терміни, які поступово втрачають актуальність. Соціальна інерція їх використання залишається помітною, хоча сучасні підходи орієнтовані на етичну нейтральність та точність.

Нормативні документи Міністерства освіти і науки України також відображають еволюцію термінології: від формулювань «діти з особливостями психофізичного розвитку» до «діти з особливими освітніми потребами», а в сучасному дискурсі – до «особи з інтелектуальними порушеннями», «особи з порушеннями інтелектуального розвитку» тощо [5].

Зазначені зміни узгоджуються з міжнародними тенденціями. Зокрема, у Міжнародній класифікації хвороб (ICD-11) використовується термін *disorders of intellectual development* («порушення інтелектуального розвитку») замість застарілого *mental retardation* [9]. Дослідження D.S. Dunn, E.E. Andrews, H.A. Pelleboer-Gunnink, N.G. Granata та J.D. Lane засвідчують перехід до людиноцентричної моделі, у межах якої мова розглядається як чинник формування соціального ставлення до людини [6–8].

Сучасний людиноцентричний підхід до професійної термінології пов'язаний також із розвитком інклюзивної освіти та ідеї соціальної інтеграції осіб з інтелектуальними порушеннями. У межах такого підходу особлива увага приділяється не лише медичному аспекту порушення, а й соціальній ролі людини, її праву на повагу, освіту, комунікацію та участь у суспільному житті. Саме тому мовні формулювання поступово змінюються у напрямі більш нейтральних і недискримінаційних назв, які мінімізують ризик



стигматизації та сприяють формуванню толерантного ставлення в суспільстві.

Водночас науковці наголошують, що зміна термінології сама по собі не усуває соціальних упереджень, однак є важливим елементом формування більш інклюзивного професійного дискурсу. Загалом трансформація української термінології у цій сфері відбувається відповідно до європейських тенденцій, що поєднують наукову точність і етичну чутливість.

Варто зазначити, що термінологічні зміни у сфері спеціальної педагогіки й корекційної освіти відбуваються поступово та нерівномірно. У професійному мовленні фахівців, у нормативних документах і в повсякденній комунікації нерідко співіснують терміни різних історичних періодів. Це пояснюється як інерцією мовної традиції, так і відмінностями між медичним, педагогічним і соціальним підходами до розуміння інтелектуальних порушень. Водночас загальна тенденція розвитку сучасного професійного дискурсу свідчить про поступове утвердження етично чутливої та людиноцентричної мови.

Таким чином, еволюція термінології у сфері корекційної педагогіки та спеціальної освіти проходить кілька етапів:

- XIX – поч. XX ст.: «ідіот», «імбецил», «дебіл»;
- радянський період: «олігофрен», «розумово відстала дитина»;
- кінець XX – поч. XXI ст.: «дитина з порушеннями психофізичного розвитку»;
- сучасний період: «особа з інтелектуальними порушеннями», «особа з порушеннями інтелектуального розвитку», «особа з особливими освітніми потребами».

Сучасна професійна практика поступово відмовляється від термінів із виразним оцінним або стигматизуючим забарвленням, замінюючи їх на людиноцентричні конструкції на зразок «особа з...», «людина з...». Такий підхід підкреслює не дефіцит, а насамперед особистість людини, яка має певні особливості розвитку.

У практичній роботі з особами з глибокими інтелектуальними порушеннями, які можуть не володіти мовленням, особливого значення набуває комунікативно-етична функція мови. Навіть за умов обмеженої вербальної комунікації взаємодія здійснюється через інтонацію, невербальні засоби, емоційний контакт. З огляду на це, професійна мова також опосередковано впливає на якість взаємодії.

Окрему роль відіграє комунікація з родинами осіб з інтелектуальними порушеннями, для яких термінологія має не лише професійне, а й значне емоційне навантаження. У таких випадках доцільним є використання делікатних і нейтральних формулювань, що сприяють підтримці та зниженню рівня стигматизації.

Крім того, коректне використання професійної термінології має важливе значення і для формування сприятливого психологічного середовища в закладах освіти та реабілітації. Спосіб, у який фахівці говорять про людину,



часто впливає на загальний стиль взаємодії в колективі, ставлення інших учасників освітнього чи реабілітаційного процесу, а також на емоційний стан родини. Саме тому питання професійної мови сьогодні розглядається не лише як мовознавча або медична проблема, а і як складова професійної етики.

Отже, професійна термінологія у сфері підтримки осіб з інтелектуальними порушеннями є важливим інструментом не лише наукового опису, а й формування культури поваги до людини та розвитку інклюзивного професійного дискурсу.

Список використаних джерел

1. Гаврилов О. Формування поняття про розумову відсталість у психолого-педагогічних дослідженнях. Проблеми сучасної психології. 2011. № 14. С. 104–114.
2. Корекційна психопедагогіка (олігофренопедагогіка) : навчально-методичний посібник / уклад. О.В. Гаяш. Ужгород : ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2021. 255 с.
3. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Основні принципи корекційно-виховної роботи з дітьми з глибокою розумовою відсталістю. Дефектологія. 1984. № 1. С. 34–40.
4. Миронова С. П., Гаврилов О. В., Матвеева М. П. Основи корекційної педагогіки : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський, 2010. 117 с.
5. Міністерство освіти і науки України. Інклюзивне навчання : офіційний вебпортал. URL: <https://mon.gov.ua/tag/inklyuzivne-navchannya>.
6. Dunn D. S., Andrews E. E. Person-first and identity-first language: Developing psychologists' cultural competence using disability language. American Psychologist. 2015. Vol. 70, no. 3. P. 255–264.
7. Pelleboer-Gunnink H. A., Van Oorsouw W. M. W. J., Van Weeghel J., Embregts P. J. C. M. Mainstream health professionals' stigmatizing attitudes towards people with intellectual disabilities: a systematic review. Journal of Intellectual Disability Research. 2017. Vol. 61, no. 5. P. 411–434.
8. Granata N. G., Lane J. D. Investigating the efficacy of prescribed labeling practices: conceptualizing persons with disabilities. Group Processes & Intergroup Relations. 2024. Vol. 27, no. 6. P. 1423–1436.
9. World Health Organization. ICD-11: Disorders of Intellectual Development. URL: <https://icd.who.int/en/>

Лебедик Леся,
Полтава

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК РЕЗИЛІЄНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

У статті розглянуто проблему формування навичок резилієнтності у майбутніх практичних психологів як важливої складової їхньої професійної компетентності. Проаналізовано сутність поняття резилієнтності, її психологічні характеристики та значення у професійній діяльності психолога. Визначено основні чинники, що сприяють розвитку стресостійкості, емоційної саморегуляції та адаптивності студентів-психологів у процесі фахової підготовки. Особливу увагу приділено



методам і формам розвитку резилієнтності в умовах закладу вищої освіти. Обґрунтовано необхідність інтеграції практик психологічної підтримки та саморозвитку у систему професійної підготовки майбутніх практичних психологів.

Ключові слова: *резилієнтність, практичний психолог, професійна підготовка, стресостійкість, емоційна саморегуляція, адаптація, психологічна стійкість, професійне вигорання.*

Сучасні соціальні трансформації, нестабільність суспільного середовища, інформаційне перевантаження та постійний вплив стресогенних факторів зумовлюють підвищені вимоги до професійної діяльності практичного психолога. Особливої актуальності проблема психологічної стійкості набуває в умовах воєнних дій, соціальної напруги та кризових ситуацій, коли фахівець психологічної сфери змушений працювати з людьми, які переживають травматичний досвід, втрати, тривожні та депресивні стани.

Майбутній практичний психолог повинен не лише володіти професійними знаннями та методиками психологічної допомоги, але й мати здатність підтримувати власну психологічну рівновагу, ефективно долати стрес, швидко адаптуватися до складних умов професійної діяльності та запобігати емоційному виснаженню. Саме тому формування навичок резилієнтності стає важливим завданням системи професійної підготовки майбутніх психологів.

Проблема розвитку резилієнтності привертає увагу багатьох зарубіжних (A. Antonovsky [13], B. Becker [16], D. Cicchetti [16], S. Folkman [14], S. Kobasa [17], R. Lazarus [14], S. Luthar [16], S. Maddi [17], A. Masten [18], M. Rutter [19], R. Smith [23], M. Ungar [21], B. Van der Kolk [22], E. Werner [23]) та українських (С. Волощук [7], Г. Громова [20], О. Кокун [1; 2], Т. Мельничук [2], Т. Мулеса [7], О. Раті [7], В. Стрельников [7–11; 15], Т. Титаренко [12; 20] та ін.) учених. Узагальнення поняття «резилієнтність» (resilience) проведене нами у спільних дослідженнях з В. Стрельниковим [5; 9; 15], та окремих [3–4; 6] наших попередніх розвідках, де правильним перекладом вважаємо «резилієнтність», а не «резильєнтність», що вважаємо калькою з російської [4, с. 106].

Сьогодні питання цілеспрямованого формування резилієнтності у майбутніх практичних психологів потребує подальшого теоретичного осмислення та практичного впровадження. Актуальність дослідження визначається необхідністю пошуку ефективних методів і засобів розвитку психологічної стійкості майбутніх фахівців психологічної галузі.

Поняття «резилієнтність» у сучасній психологічній науці трактується як здатність особистості успішно адаптуватися до складних життєвих обставин, долати стресові ситуації, зберігати психологічне благополуччя та відновлювати внутрішню рівновагу після кризових подій (A. Antonovsky [13]; R. Lazarus, S. Folkman [14]; S. Maddi, S. Kobasa [17]; A. Masten [18]; B. Luthar [16]; E. Werner, R. Smith [23]; M. Ungar [21]; О. Кокун [1; 2]; Т. Мельничук [2];



Т. Титаренко [12; 20]). Резилієнтність не є вродженою характеристикою людини, а формується впродовж життя під впливом соціального середовища, життєвого досвіду та цілеспрямованого розвитку особистості.

Для майбутніх практичних психологів резилієнтність є необхідною професійною компетентністю, оскільки специфіка їхньої діяльності пов'язана з високим емоційним навантаженням, необхідністю постійної взаємодії з людьми та вирішенням складних психологічних проблем клієнтів. Недостатній рівень психологічної стійкості може призводити до професійного вигорання, емоційного виснаження, зниження ефективності професійної діяльності та погіршення психічного здоров'я самого фахівця [6, с. 61–65; 8, с. 136–148].

Важливими компонентами резилієнтності психологів є емоційна стабільність, здатність до саморегуляції, позитивне мислення, гнучкість поведінки, розвинені комунікативні навички, адекватна самооцінка та вміння знаходити конструктивні способи подолання труднощів. Формування цих якостей у студентів має здійснюватися комплексно та систематично в процесі професійної підготовки [3, с. 272–277; 5, с. 11–18; 11, с. 35–54; 12].

Одним із ключових чинників розвитку резилієнтності є формування навичок емоційної саморегуляції. Майбутній психолог повинен уміти усвідомлювати власні емоційні стани, контролювати прояви негативних емоцій, підтримувати внутрішню рівновагу та ефективно реагувати на стресові ситуації. У цьому контексті важливе значення мають тренінгові заняття, вправи на розвиток емоційного інтелекту, техніки релаксації, дихальні практики та методи когнітивно-поведінкової терапії [4, с. 107–108; 10, с. 187–189].

Ефективним засобом формування резилієнтності є розвиток навичок рефлексії та самопізнання. У процесі професійної підготовки студенти повинні навчатися аналізувати власні переживання, усвідомлювати свої сильні та слабкі сторони, визначати особистісні ресурси та способи їх мобілізації у кризових ситуаціях. Рефлексивна діяльність сприяє підвищенню рівня самосвідомості та розвитку відповідального ставлення до власного психічного здоров'я.

Важливу роль у формуванні психологічної стійкості відіграє соціальна підтримка. Позитивний психологічний клімат у студентському колективі, підтримка викладачів, можливість відкритого спілкування та взаємодопомоги створюють сприятливі умови для розвитку адаптивних механізмів особистості. Саме тому заклади вищої освіти повинні забезпечувати безпечне освітнє середовище, орієнтоване на психологічне благополуччя студентів.

Не менш важливим напрямом формування резилієнтності є розвиток навичок стресостійкості. Майбутні психологи повинні опановувати ефективні стратегії подолання стресу, вміти раціонально організовувати власну діяльність, дотримуватися балансу між навчанням, професійною діяльністю та особистим життям. У цьому аспекті доцільним є використання



інтерактивних методів навчання, моделювання професійних ситуацій, супервізії та психологічних практикумів [4, с. 107; 7, с. 6–19; 8, с. 136–148; 15, с. 119–140].

Особливого значення формування резилієнтності набуває в умовах сучасних суспільних викликів. Військові події, соціальна нестабільність та психологічні наслідки кризових явищ підвищують ризик емоційного виснаження як у практичних психологів, так і у студентів психологічних спеціальностей. Тому професійна підготовка майбутніх психологів повинна включати розвиток навичок кризового консультування, психологічної самопомоги та підтримки психічного здоров'я [4, с. 107–108; 7, с. 6–19].

Розвиток резилієнтності майбутніх практичних психологів є тривалим процесом, який потребує системного підходу. Важливо поєднувати теоретичну підготовку з практичними методами саморозвитку, тренінговими програмами, психотерапевтичними техніками та формуванням навичок конструктивної взаємодії. Такий підхід сприятиме підготовці конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно здійснювати професійну діяльність у складних умовах сучасного суспільства [7, с. 6–19; 8, с. 136–148; 9, с. 175–179; 11, с. 35–54].

Висновки. Отже, формування навичок резилієнтності у майбутніх практичних психологів є важливою умовою їхньої професійної ефективності та психологічного благополуччя. Резилієнтність забезпечує здатність особистості адаптуватися до складних життєвих і професійних ситуацій, підтримувати емоційну стабільність та запобігати професійному вигоранню.

У процесі професійної підготовки майбутніх психологів важливо приділяти увагу розвитку емоційної саморегуляції, стресостійкості, рефлексивності, навичок самопідтримки та конструктивного подолання труднощів. Ефективними засобами розвитку резилієнтності є тренінгові програми, інтерактивні методи навчання, психологічні практикуми, супервізія та створення сприятливого освітнього середовища.

Перспективи подальших наукових досліджень полягають у розробленні та впровадженні комплексних програм розвитку резилієнтності для студентів психологічних спеціальностей, дослідженні впливу різних психолого-педагогічних технологій на формування психологічної стійкості, а також вивченні особливостей розвитку резилієнтності в умовах кризових та посттравматичних ситуацій.

Список використаних джерел

1. Кокун О. М. Життестійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика : монографія. Київ : Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 214 с.
2. Кокун О. М., Мельничук Т. І. Резилієнс-довідник: практичний посібник. Київ: Ін-т психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2023. 25 с.
3. Лебедик Л. В. Особливості резилієнтності внутрішньо переміщених і переміщених за кордон осіб в умовах воєнного стану. Психологія розвитку та життестійкості особистості: виклики та нові можливості : зб. наук. матеріалів



Міжнар. наук.-практ. конф. до 110-річчя Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, 24-25 квіт. 2025 р. Полтава : ПНПУ, 2025. 532 с. С. 272–277.

4. Лебедик Л. В. Поняття та сутність резильєнтності у сучасній психології. Психологія і соціальна робота у XXI столітті : зб. наук. матеріалів III Міжнар. наук.-практ. форуму в межах Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?» з нагоди 45-річчя кафедри психології (20-21 листоп. 2025 р., м. Полтава). Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2025. 598 с. С. 105–108.

5. Лебедик Л. В., Стрельников В.Ю. Психологічні механізми резилієнтності переміщених осіб в умовах воєнного стану. Постметодика. 2025. № 1 (144). С. 11–18. URL: <https://ed.pano.pl.ua/handle/022518134/2100>

6. Лебедик Л. Формування готовності майбутніх педагогів закладів позашкільної освіти до надання психологічної підтримки підліткам в часи війни та в моделях повоєнного відновлення. Методологія сучасних наукових досліджень : зб. наук. пр. учасників XXI Міжнар. наук.-практ. конф. (27–28 берез. 2025 р., м. Харків) / за заг. ред. К. Юр'євої. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2025. 536 с. С. 61–65.

7. Стрельников В. Ю., Волощук С. М., Раті О. Л., Мулеса Т. Ф. Розвиток резилієнтності викладача закладу фахової передвищої освіти для забезпечення його індивідуальної освітньої траєкторії в умовах війни. Постметодика. 2024. № 1. С. 6–19. URL: <https://ed.pano.pl.ua/handle/022518134/1808>

8. Стрельников В. Ю. Ключові компетентності викладачів економічного коледжу – основа для розвитку їхньої резилієнтності. Ukrainian professional education. 2023. № 14. С. 136–148.

9. Стрельников В., Лебедик Л. Можливості системи освіти дорослих для соціальної адаптації переміщених осіб із зони агресії РФ та учасників АТО. Роль держави та громадського сектору в соціальній адаптації переміщених осіб із зони агресії РФ та учасників АТО: збірник матеріалів круглого столу до Дня захисника України, Київ, 17 жовтня 2018 року / За заг. ред. Войтович Р. В., Ворони П. В. Київ : ТОВ «Видавничий дім «АртЕк», 2018. С. 175–179.

10. Стрельников В. Ю. Розвиток резилієнтності педагогічних працівників коледжів на курсах підвищення кваліфікації. Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи : зб. тез доповідей IV Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (20 квіт. 2024 р., м. Запоріжжя) / за заг. ред. Л. О. Сущенко. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2024. С. 187–189.

11. Стрельников В. Ю. Розвиток резилієнтності як складника дискурсивно-проективної компетентності фахівця в галузі фізичної культури і спорту. Рухова активність і здоров'язбереження людини. Монографія; за ред. В. М. Пристинського, Т. М. Пристинської. Слов'янськ : ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», 2024. 680 с. С. 35–54. URL : <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/23360>

12. Титаренко Т. М. Посттравматичне життєтворення: способи досягнення психологічного благополуччя: монографія / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 160 с.



13. Antonovsky A. Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well. San Francisco : Jossey-Bass, 1987. 218 p.
14. Lazarus R., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York : Springer, 1984. 456 p.
15. Lebedyk L., Strelnikov V. Components of the development of resilience of teachers in the conditions of war in Ukraine. Modern trends in the science, education and business : Monograph / Eds. Svitlana Arkhypova, Dimitrina Kamenova. Varna: Varna University of Management, 2024. 222 p. P. 119–140. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/24209>
16. Luthar S., Cicchetti D., Becker B. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. Child Development. 2000. Vol. 71, No. 3. P. 543–562.
17. Maddi S. R., Kobasa S. C. The Hardy Executive: Health under Stress. Homewood, IL. : Dow Jones-Irwin, 1984. 231 p.
18. Masten A. S. Ordinary magic: Resilience processes in development. American Psychologist. 2001. Vol. 56, No. 3. P. 227–238.
19. Rutter M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. American Journal of Orthopsychiatry. 1987. Vol. 57, No. 3. P. 316–331.
20. Tytarenko T., Hromova H. Life landscapes of the ukrainian civilians in the space of the war. Psychological Prospects Journal. 2023. No. 41. P. 162–174. URL: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2023-41-tyt>
21. Ungar M. Systemic resilience: Principles and processes for a science of change in contexts of adversity. Ecology and Society. 2018. Vol. 23. No. 4. Article 34.
22. Van der Kolk B. The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma. New York : Viking, 2014. 464 p.
23. Werner E. E., Smith R. S. Vulnerable but Invincible: A Study of Resilient Children. New York : McGraw-Hill, 1982. 256 p.

**Отрохова Ольга,
Тростянець**

ЗАСТОСУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

У статті розглядаються особливості застосування здоров'язберігаючих технологій на уроках української мови та літератури як важливого чинника збереження здоров'я учнів і підвищення ефективності навчального процесу. Проаналізовано основні методи та прийоми здоров'язбереження та наголошено, що впровадження здоров'язберігаючих технологій сприяє підвищенню мотивації учнів до навчання, розвитку їхньої пізнавальної активності та формуванню позитивного ставлення до предметів мовно-літературного циклу.

Ключові слова: *здоров'язберігаючі технології, українська мова, література, навчальний процес, педагогічні технології, навчальне навантаження, мотивація учнів, освітнє середовище.*



Постановка проблеми. Сучасний стан здоров'я та суспільної свідомості населення України свідчить, що здоров'я дитини, її соціально-психологічна адаптація, нормальне зростання і розвиток багато в чому визначаються середовищем, у якому вона живе. Для дитини 6-17 років таким середовищем є заклад освіти, оскільки тут вона проводить до 70% часу.

У Законі України «Про загальну середню освіту» в ст. 5 зазначено, що завданнями загальної середньої освіти є: виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, збереження і зміцнення здоров'я учнів.

Аналіз останніх публікацій. Застосування здоров'язберігаючих технологій можна знайти в працях В. Сухомлинського, В. Шаталова, Є. Ільїної та інших педагогів. Дослідження проблеми застосування здоров'язберігаючих технологій на уроках української мови та літератури можливе завдяки публікаціям авторів А.Панченкової, Л.Пироженко, М.Скрипник та інших.

Мета статті – охарактеризувати застосування здоров'язберігаючих технологій на уроках української мови та літератури.

Виклад основного змісту. Слово «технологія» в перекладі з грецької мови означає вчення про мистецтво. Здоров'язберігаюча технологія – це побудова послідовності факторів, що попереджують руйнування здоров'я при одночасному створенні системи сприятливих для здоров'я умов.

Поняття «здоров'язберігаючі технології» об'єднує в собі всі напрямки діяльності закладу загальної середньої освіти щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я учнів.

Під здоров'язберігаючими технологіями вчені пропонують розуміти:

- сприятливі умови навчання дитини в школі (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання);
- оптимальну організацію навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм);
- повноцінний та раціонально організований руховий режим.

Впровадження здоров'язберігаючих освітніх технологій пов'язано з використанням медичних (медико-гігієнічних, фізкультурно-оздоровчих, лікувально-оздоровчих), соціально-адаптованих, екологічних здоров'язберігаючих технологій та технологій забезпечення безпеки життєдіяльності.

Аналіз класифікацій існуючих здоров'язберігаючих технологій дає можливість виокремити такі типи (за О. Ващенко):

- здоров'язберігаючі – технології, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі та ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм), відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини;
- оздоровчі – технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення здоров'я учнів, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізіотерапія,



ароматерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія;

- технології навчання здоров'ю – гігієнічне навчання, формування життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів тощо), профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами, статеве виховання. Ці технології реалізуються завдяки включенню відповідних тем до предметів загально

навчального циклу, введення до варіативної частини навчального плану нових предметів, організації факультативного навчання та додаткової освіти;

- виховання культури здоров'я – виховання в учнів особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини [2].

Здоров'я – один з найважливіших компонентів людського благополуччя, щастя, одне з невід'ємних прав людини, одна з умов успішного соціального та економічного розвитку будь-якої країни.

Питання про збереження здоров'я учнів у школі на сьогоднішній день стоїть дуже гостро. Інтенсивність навчальної праці учнів дуже висока, що є істотним чинником послаблення здоров'я і зростання числа різних відхилень в стані організму.

Одним з головних завдань школи є створення умов для поліпшення здоров'я учнів, розкриття творчої особистості кожного школяра, підвищення інтересу до уроків української мови та літератури. Тобто, на уроках української мови та літератури учитель повинен:

- зміцнювати здоров'я і сприяти гармонійному розвитку дитини;
- формувати свідоме ставлення до здоров'я як найвищої соціальної цінності;
- впроваджувати методичні підходи до зміцнення здоров'я на основі принципу «рух назустріч природі»;
- здійснювати моніторинг стану здоров'я учнів;
- оцінювати дитину з урахуванням діапазону реальних можливостей;
- використовувати інноваційні здоров'язберігаючі освітні технології та акмеологічний підхід до навчання і виховання з метою підвищення інтересу до уроків української мови та літератури.

Фізичне здоров'я складає організм людини як біологічну систему: органи і системи життєзабезпечення, їхні функції та здоровий стан, фізична діяльність і біохімічні процеси, гігієна тіла, рухова активність, здорове харчування, генетичне і репродуктивне здоров'я, профілактика хвороб, фізичний розвиток.

Психічне здоров'я утворюють позитивні емоції і почуття, воля, самосвідомість, самовиховання, мотивація поведінки, стреси, психотравми, резерви психологічних можливостей людини, запобігання шкідливих звичок, формування гігієнічних навичок і позитивних звичок.



Духовне здоров'я – це здоров'я в системі загальнолюдських цінностей, ідеал здорової людини, традиції культури українського народу, розвиток позитивних духовних рис, духовні цінності й засоби розвитку духовності.

Соціальне здоров'я – соціальні потреби та інтереси, етика родинних зв'язків, наслідки антисоціального ставлення до довкілля, соціальне забезпечення життєво важливих потреб, соціальна адаптація, здоров'я нації, формування потреби вести здоровий спосіб життя.

Інтелектуальне здоров'я – це можливість відкрити наші уми для нових ідей та досвіду, які можуть допомогти в поліпшенні особистої, групової та суспільної взаємодії.

Ключовими компетентностями, що дають можливість позитивно розвиватися всім складовим здоров'я на уроках української мови та літератури:

- навички рухової активності та загартування;
- санітарно-гігієнічні навички;
- навички організації режиму праці та відпочинку;
- навички самоконтролю;
- навички мотивації успіху та тренування волі;
- навички управління стресами;
- навички ефективного спілкування;
- навички попередження конфліктів;
- навички співчуття (емпатії);
- навички поведінки в умовах тиску;
- навички співробітництва;
- навички самоусвідомлення та самооцінки;
- визначення життєвих цілей і програм;
- аналіз проблем прийняття рішень.

Для досягнення цілей здоров'язберігаючих технологій на уроках української мови та літератури застосовуються засоби рухової спрямованості (фізкультхвилинки і рухливі зміни; емоційні розрядки і хвилинки «спокою», гімнастика (оздоровча, пальчикова, що коригує, дихання); рухливі ігри; спеціально організована рухова активність учнів (розвиток основ рухових навиків); навчання дітей елементарним прийомам здорового способу життя, обмеження граничного рівня учбового навантаження, щоб уникнути перевтоми.

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що застосування здоров'язберігаючих технологій на уроках української мови та літератури забезпечує ефективне формування в учнів позитивної мотивації до здорового способу життя, але формувати культуру здорового способу життя учнів потрібно і в позаурочний час. Серед форм та методів процесу формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя пріоритетна роль належить активним методам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, спрямовані на самостійний пошук істини, розвиток здібностей дитини і сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи і творчості.



Під час застосування здоров'язберігаючих технологій на уроках української мови та літератури в учнів формується ставлення до власного здоров'я як до найвищої соціальної цінності, загальна працездатність, навички співробітництва, ефективного спілкування, відчуття прекрасного у житті, природі, мистецтві; відсутність акцентуацій характеру та шкідливих поведінкових звичок, здатність до саморегуляції, самовиховання тощо.

Список використаних джерел

1. Кравченко Л. Вплив різнобічного виховання на розвиток фізичних і моральних якостей учнів. Здоров'я та культура. 2009. №9 (141). С.1-6.
2. Затверджено Міністерством освіти і науки України: Основи здоров'я. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів.1-11 класи. К.: Початкова школа. 2001.112 с.
3. Бойченко Т. Валеологія – мистецтво бути здоровим. Здоров'я та культура. 2005. №2. С. 1-4.
4. Ващенко О., Свириденко С. Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі. Здоров'я та культура. 2006. №8. С. 1-6.
5. Коваль Л. Здоров'язберігаюча організація навчально-виховного процесу як пріоритет нового педагогічного мислення майбутнього вчителя початкової школи. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Shps/2007_22-23/Koval_2007.pdf.
6. Омельченко Л. П., Омельченко О. В. Здоров'ятворча педагогіка. Харків: Вид. група «Основа», 2008. 205 с.

Raikhel Anna,
Mukachevo

THE LIVING CLASSROOM: A FRAMEWORK FOR RESILIENCE, CREATIVE THERAPY, AND HUMAN CONNECTION IN HIGHER EDUCATION

Abstract Contemporary higher education operates in an era of compounding crises: post-pandemic disruption, political instability, digital isolation, and systemic anxiety that have permanently dismantled the illusion of the classroom as a purely intellectual space. This paper argues that institutional resilience must be reconceived not as passive endurance but as an active, structured, and communal practice. Drawing on two complementary frameworks, Socio-Emotional Learning (SEL) and Art Therapy Integration, it proposes a comprehensive model for transforming the higher education classroom into a shared sanctuary of psychological safety and creative healing. SEL provides the cognitive and relational scaffolding for emotional regulation and collective empathy, while art therapy opens a non-verbal, limbic pathway for processing trauma and chronic stress that analytical instruction alone cannot reach.

The paper further addresses the often-overlooked vulnerability of educators themselves, advocating for a reciprocal, multidirectional model of resilience in which both students and teachers share responsibility for collective well-being.



When implemented together, these frameworks do not compromise academic rigour; they create the neurological and emotional conditions under which genuine intellectual engagement becomes possible.

Keywords: *resilience, socio-emotional learning, art therapy, trauma-informed education, higher education, intercultural competence, compassion fatigue, emotional regulation, collective well-being, creative expression, classroom community, psychological safety, vicarious trauma.*

Introduction and problem statement For decades the academy had worked in a pleasant illusion: that the classroom was an insulated bubble, a clean realm of pure intellect, divorced from the chaos of the outside world. This illusion is destroyed forever. Today, higher education and school classrooms function in a structurally broken, unpredictable, and highly challenging world environment.

Students and educators are continually exposed to systemic stressors such as the economic and social aftershocks of the post-pandemic world, political instability, and the invisible epidemic of acute anxiety and digital isolation. [3, p.5]

Expecting standard academic achievement without recognition of this psychological burden is no longer simply inadequate instruction; it is an institutional failure.

The main idea outline We must fundamentally reconsider our approach to resilience. Resilience is not a catch phrase for the business world, nor is it the silent acceptance of pain. True resilience is an active defense for cognitive survival. It's the capacity to defend our psychological core, to adjust swiftly to evolving circumstances, and to keep our humanity under strain.

We work and learn under stress, and students and teachers alike deserve explicit and structured support networks. We cannot expect people to "be strong" alone; we need to create an environment of collective well-being where educators and learners collaborate to support one another, combat stress, process trauma, and develop collective strength.

Institutions need to combine two strong and complementary approaches, socio-emotional learning (SEL) and art therapy, to create classrooms that can hold up to external crises.

While SEL provides the organised and cognitive framework for self-regulation and interpersonal empathy, it is essential for fostering a supportive classroom environment. For pupils, this transition transforms them from solitary panic to collective security. It replaces antagonistic classroom management with a foundation of mutual trust for educators. [1, p.526]

Art therapy provides a critical creative outlet for feelings that cannot be expressed in words. It also incorporates tactile, visual, and acoustic creative expression into the curriculum. This method can help students move beyond mental obstacles, relieving trauma and stress that they have not addressed. It's an unobtrusive, low-pressure observational method that teachers can use to measure student well-being without requiring intrusive evaluation. [2, p.36]



Together, these frameworks turn the class into a shared sanctuary rather than a place of performance anxiety. The concept recognises a biological fact: a brain caught in a trauma response dominated by a hyper-reactive amygdala is physically unable to engage in deep intellectual processing. And by focusing first on emotional stabilisation, we clear the cognitive runway for true intellectual advancement.

Socio-emotional learning is sometimes mistaken as a luxury or a soft skill of early childhood education. In fact, it is an important structural shield that is necessary in higher education and adult learning settings, especially while functioning in emergency or high-stress situations.

True SEL manifests itself in challenging environments. It is collective. Your stability is deeply tied to my stability. When an educator publicly creates a SEL-informed atmosphere, they are changing the social contract of the classroom.

The classroom becomes a space of shared vulnerability rather than hyper-competition.

The Practical Foundations of Classroom SEL

To establish this communal barrier against stress, educators can embed three basic SEL activities easily into their existing curriculum:

- Start sessions with short, low-stakes emotional check-ins. This simple act de-stigmatises stress, letting kids realise they don't have to hide their anxiety behind an academic façade.
- Developing flexible norms with colleagues for deadlines, communication, and peer support during times of crisis. Such an approach provides pupils with a sense of agency and control while their external circumstances are chaotic.
- Standardising breaks can help alleviate community stress. When a whole cohort is under institutional or societal anxiety, a break from the academic lecture to common grounding exercises or brief introspective processing might avoid emotional contagion from becoming mass exhaustion.[2, pp.34-39]

If SEL offers the intellectual framework for managing stress, art therapy provides the crucial, raw canvas for releasing it. Incorporating therapeutic art activities into regular courses is an extraordinarily powerful way to dismantle those cognitive blockages that trauma creates.

Trauma and chronic stress are not linear in their language. They are in the limbic system, the emotional, non-verbal part of the brain. When students are already overwhelmed by a difficult setting, asking them to write an analytical essay or speak in front of the class might cause considerable dread. Art therapy is a pleasant, non-threatening alternative method. Tactile experiences such as sketching, painting, sculpting, or digital multimedia modeling bypass the speech production centers of the brain, so complicated and powerful emotions can be transferred to an external object.

Introducing art therapy to a traditional academic lesson does not have to transform an English, math, or science class into a formal fine-arts studio. Alternatively, art can be used as an intuitive, expressive way to process course content.



By normalising artistic production as a low-stakes part of the course, educators are providing students with healthy, accessible coping tools. Creation is, by definition, an act of defiance against the destructive quality of a chaotic environment; it provides the learner the potential to remake his or her surroundings, even only on the surface of a sheet of paper. [3, p.8]

One frequently ignored aspect of trauma-informed education is that teachers are vulnerable. Teachers do not have a limitless reserve of emotional energy. Instructors, who work under stressful circumstances, are regularly subjected to vicarious trauma and compassion fatigue, taking in the collective worry, anguish and terror of their students until they are burnt out at a fundamental level.

Therefore, the resilience battle cannot be a top-down order where the teacher has to save the pupils all the time. Real resilience has to be multidirectional and reciprocal.

Educators can step off the tiring pedestal of perfect authority. When a teacher honestly admits they too are working through a stressful atmosphere, it models healthy vulnerability. This honesty does not weaken the authority of the instructor. It commands profound respect and sets a compelling example of emotional maturity.

Students also need to be empowered to help one another. Teachers can assign the daily wellness checks to the consistent, cooperative peer-support pods they establish in their classroom. If a student is absent or exhibits signs of severe emotional withdrawal, their peer-support pod is trained to reach out with empathy to prevent isolation.

When children understand that they actually have a role to play in defending the well-being of their peers, it provides a true feeling of purpose. This collaborative care network alleviates much of the emotional stress on the educator, creating a self-healing, sustainable ecology.

Conclusion Living and studying in a very demanding environment is stressful, but it can also lead to significant personal transformation. When we intentionally integrate socio-emotional learning and therapeutic art activities into our classrooms, we do more than withstand stress together. We reaffirm the classroom as a bold, lively site of human interaction.

Community is resilience. If teachers and students can acknowledge their common vulnerability, promise to be there for one another, and tap into the healing power of artistic expression, then they can go ahead together. We make our schools true sanctuaries of hope and strength and shared healing.

Looking ahead, the next frontier lies in embedding these frameworks systematically into institutional policy moving beyond individual classroom practice toward faculty training programs, curriculum design standards, and evidence-based assessment of well-being outcomes. As research on trauma-informed pedagogy continues to grow, future scholarship must also explore how these models adapt across cultural contexts and digital learning environments, ensuring that no student or educator is left to navigate crisis alone.



References:

1. Altinyelken, H. K., L. Hoek, and L. Jiang. 2020. Improving the psychosocial wellbeing of international students: The relevance of mindfulness. *British Journal of Guidance & Counselling* 48 (4): 524–536. <https://doi.org/10.1080/03069885.2019.1600189>
2. Desrochers, J. E. 2014. The best mental health programs start with all students. *Phi Delta Kappan* 96 (4): 34–39.
3. Heltne, U. M., R. Dybdahl, S. Elkhalfa, and A. Breidlid. 2020. Psychosocial support and emergency education: An explorative study of perceptions among adult stakeholders in Sudan and South Sudan. *Sustainability* 12 (4): 1–19. <https://doi.org/10.3390/su12041410>
4. Porges, S. W. 2011. *The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation*. New York: Norton.
5. Repie, M. S. 2005. A school mental health issues survey from the perspective of regular and special education teachers, school counselors, and school psychologists. *Education and Treatment of Children* 28 (3): 279–298.
6. World Health Organization. 2020. *Guidelines on mental health promotive and preventive interventions for adolescents: Helping adolescents thrive*. Geneva: World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/336864>

Семерня Ірина,
Суми

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглядаються особливості емоційного інтелекту дитини дошкільного віку як важливого складника її особистісного становлення. Обґрунтовано значення емоційного інтелекту для формування здатності дитини розпізнавати, розуміти та регулювати власні емоції, а також взаємодіяти з емоціями інших людей. Наголошено, що цілеспрямований розвиток емоційного інтелекту є важливим чинником успішної соціалізації та гармонійного розвитку дитини.

Ключові слова: емоційний інтелект, дошкільний вік, розвиток дитини, емоції, спілкування, дошкільна освіта.

Постановка проблеми. Розвиток емоційного інтелекту дитини дошкільного віку є однією з актуальних проблем сучасної педагогіки та психології, оскільки саме в цей період закладаються основи емоційної культури особистості. Емоційний інтелект передбачає здатність дитини розпізнавати власні емоції, розуміти почуття інших людей, керувати своїми емоційними станами та будувати ефективну взаємодію з оточенням. Формування цих умінь є важливою умовою гармонійного розвитку дитини та її успішної соціалізації.



У сучасних умовах зростає значення не лише інтелектуального, а й емоційного розвитку дошкільників, адже емоції значною мірою впливають на поведінку, навчальну мотивацію та взаємини з однолітками і дорослими. Дошкільний вік є найбільш сприятливим для формування емоційної чутливості, емпатії та навичок саморегуляції, що в подальшому визначає психологічне благополуччя та соціальну адаптацію дитини.

Саме тому проблема розвитку емоційного інтелекту набуває особливої актуальності та потребує пошуку ефективних педагогічних підходів, методів і засобів. Важливу роль у цьому процесі відіграють ігрова діяльність, спілкування, художньо-естетичне виховання та взаємодія з дорослими, які створюють умови для накопичення емоційного досвіду та формування емоційної компетентності дитини.

Аналіз останніх публікацій. Аналіз сучасних наукових досліджень свідчить, що проблема розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку є активно розроблюваною у психолого-педагогічній науці як в Україні, так і за кордоном. У працях Д. Гоулмана емоційний інтелект розглядається як ключова компетентність особистості, що визначає успішність соціальної взаємодії та адаптації індивіда в суспільстві. Його підхід став теоретичною основою для подальших досліджень у сфері емоційного розвитку дітей, зокрема дошкільного віку.

Сучасні наукові публікації (О. Волік, О. Попович, Л. Лісова та ін.) зосереджуються на педагогічних умовах формування емоційного інтелекту в закладах дошкільної освіти. Дослідники наголошують на важливості створення емоційно сприятливого середовища, використання ігрових методів, казкотерапії, театралізованої діяльності та інтерактивного спілкування. Такі підходи сприяють розвитку емпатії, саморегуляції та здатності дитини розуміти емоції інших.

Мета статті – охарактеризувати розвиток емоційного інтелекту дитини дошкільного віку.

Виклад основного змісту. Сучасний розвиток суспільства висуває підвищені вимоги до формування особистості дитини вже на етапі дошкільного дитинства. Одним із ключових напрямів є розвиток емоційного інтелекту, який визначає здатність дитини розпізнавати власні емоції, розуміти почуття інших людей, регулювати емоційні стани та будувати ефективну взаємодію з оточенням. У сучасній педагогічній науці емоційний інтелект розглядається як важливий чинник соціалізації та психологічного благополуччя особистості.

У дошкільному віці емоційна сфера дитини є особливо чутливою та динамічною, оскільки саме в цей період відбувається інтенсивний розвиток особистості. Діти гостро реагують на події навколишнього світу, легко переймають емоційний стан дорослих та однолітків, що значною мірою впливає на їхню поведінку та взаємодію з іншими [2].

Саме в цей період формуються основи емоційної культури дитини, закладаються первинні уявлення про добро і зло, прийнятну та неприйнятну



поведінку. Через щоденний досвід спілкування дитина поступово вчиться розрізняти емоції, усвідомлювати їх причини та наслідки, що є важливою умовою подальшого розвитку емоційного інтелекту. Важливу роль у цьому процесі відіграє взаємодія з дорослими та однолітками, оскільки саме в спілкуванні дитина отримує зразки емоційної поведінки. Дорослі виступають носіями емоційної культури, демонструючи способи вираження почуттів, вирішення конфліктів і підтримки інших людей. Це створює умови для накопичення позитивного емоційного досвіду.

Поступово дитина вчиться розуміти власні почуття та адекватно реагувати на емоції інших людей. Вона опановує елементарні навички саморегуляції, емпатії та співпереживання, що сприяє гармонійному розвитку особистості та успішній соціалізації в колективі.

На думку науковця О. Кононко, значний вплив на розвиток емоційного інтелекту має ігрова діяльність, яка є провідною у дошкільному віці. У грі діти моделюють різні життєві ситуації, вчаться домовлятися, співпрацювати та вирішувати конфлікти. Це сприяє розвитку емоційної саморегуляції, комунікативних навичок та формуванню позитивних взаємин у дитячому колективі[4].

Важливим засобом розвитку емоційного інтелекту є художньо-естетична діяльність. Через казки, малювання, музику та театралізовані ігри діти вчаться розпізнавати емоції, аналізувати поведінку героїв та співпереживати їм. Така діяльність сприяє розвитку емоційної чутливості та розширенню емоційного досвіду дитини.

Ефективним методом формування емоційного інтелекту є використання спеціальних ігор та вправ, спрямованих на розвиток емоційної компетентності. Наприклад, вправи «Вгадай настрій», «Дзеркало емоцій», «Коло почуттів» допомагають дітям усвідомлювати власні емоції та емоції інших. Також важливу роль відіграє казкотерапія, яка дозволяє дитині через образи героїв проживати різні емоційні ситуації [7].

Особлива роль у розвитку емоційного інтелекту належить педагогу, який є одним із найважливіших учасників освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Саме педагог щодня взаємодіє з дітьми, організовує їхню діяльність та створює умови для емоційного благополуччя. Від його професійної компетентності, доброзичливості та чуйності значною мірою залежить емоційний комфорт кожної дитини.

Важливим завданням педагога є створення емоційно безпечного та сприятливого освітнього середовища, у якому дитина почувається захищеною, впевненою та прийнятою. У такій атмосфері дошкільники не бояться висловлювати власні почуття, ділитися переживаннями та проявляти ініціативу. Це сприяє розвитку довіри, відкритості та позитивного ставлення до спілкування з оточенням.

Педагог також виступає прикладом емоційної поведінки для дітей. Спостерігаючи за його реакціями, манерою спілкування та ставленням до інших людей, дошкільники засвоюють норми емоційної культури. Вони



вчаться розуміти способи вираження емоцій, контролювати власні почуття, виявляти співчуття та повагу до оточуючих. Саме через наслідування дорослого дитина набуває важливого соціально-емоційного досвіду. Крім того, педагог допомагає дітям усвідомлювати власні емоційні стани, знаходити шляхи подолання труднощів і конструктивно вирішувати конфліктні ситуації. Його підтримка сприяє формуванню навичок саморегуляції, емпатії та емоційної стійкості. Таким чином, високий рівень емоційної культури педагога є важливою умовою ефективного розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку та їхньої успішної соціалізації.

Отже, розвиток емоційного інтелекту у дітей дошкільного віку є важливою складовою їхнього гармонійного розвитку. Він забезпечує формування здатності до саморегуляції, емпатії та ефективної взаємодії з оточенням. Використання ігрової, художньої та комунікативної діяльності створює сприятливі умови для становлення емоційно зрілої особистості, готової до подальшого навчання і соціалізації.

Висновки. Отже, розвиток емоційного інтелекту дитини дошкільного віку є важливою складовою її загального психічного, соціального та особистісного становлення. Саме в дошкільному віці закладаються основи емоційної культури, формуються вміння розпізнавати власні емоції, розуміти почуття інших людей та адекватно реагувати на різні життєві ситуації. Це створює базу для подальшої успішної соціалізації дитини.

Важливу роль у розвитку емоційного інтелекту відіграє педагогічно організоване середовище, яке передбачає використання ігрової діяльності, казокотерапії, художньо-естетичних засобів та інтерактивного спілкування. Такі методи сприяють формуванню емпатії, розвитку саморегуляції та вмінню будувати позитивні взаємини з оточенням. Дитина поступово навчається усвідомлювати свої емоції та керувати ними у різних ситуаціях.

Таким чином, цілеспрямована робота з розвитку емоційного інтелекту у дошкільному віці є необхідною умовою гармонійного розвитку особистості. Вона забезпечує не лише емоційну зрілість дитини, а й створює основу для її подальшого навчання, спілкування та успішної адаптації в суспільстві.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) / наук. керівник А. М. Богуш. Київ: МОН України, 2021. 37с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник. Київ: Либідь, 2008. 848 с.
3. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика : монографія. Київ: Вища школа, 2007. 542 с.
4. Кононко О. Л. Плекаємо в малечі почуття самовартісності: метод. посіб. Київ: Світич, 2004. 128 с.
5. Максименко С. Д. Загальна психологія: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2008. 272 с.
6. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: підручник для студентів закладів вищої освіти. 4-те вид., переробл. Кив: Академвидав, 2018. 408 с.



7. Савченко О. Я. Дитина в сучасному соціокультурному просторі. Дошкільне виховання. 2019. № 4. С. 3-7.

Супрунова Юлія,
Суми

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СУЧАСНІЙ ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

У статті розглянуто особливості формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку в умовах сучасної дошкільної освіти. Висвітлено сутність поняття «здоров'язбережувальна компетентність», її значення для гармонійного фізичного, психічного та соціального розвитку дитини. Проаналізовано основні напрями роботи закладу дошкільної освіти щодо формування у вихованців ціннісного ставлення до власного здоров'я, навичок здорового способу життя та безпечної поведінки.

Ключові слова: здоров'язбережувальна компетентність, дошкільна освіта, діти дошкільного віку, здоровий спосіб життя.

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку суспільства характеризується зростанням уваги до проблеми збереження та зміцнення здоров'я дітей. Погіршення екологічної ситуації, зниження рівня рухової активності, збільшення психоемоційних навантажень та поширення цифрових технологій негативно впливають на здоров'я підростаючого покоління. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває формування здоров'язбережувальної компетентності дітей уже на етапі дошкільного дитинства.

Дошкільний вік є важливим періодом становлення особистості, коли закладаються основи ставлення до власного здоров'я, формуються корисні звички та навички безпечної поведінки. Саме в цей час дитина набуває перших уявлень про здоровий спосіб життя, значення фізичної активності, особистої гігієни та раціонального харчування. Тому одним із пріоритетних завдань сучасної дошкільної освіти є створення умов для формування здоров'язбережувальної компетентності як важливої складової життєвої компетентності особистості.

У сучасній педагогічній науці здоров'язбережувальна компетентність розглядається як інтегративна характеристика особистості, що включає знання про здоров'я, ціннісне ставлення до нього, практичні вміння та навички щодо його збереження і зміцнення. Формування такої компетентності передбачає комплексний вплив на фізичний, психічний, соціальний та духовний розвиток дитини.

Аналіз останніх публікацій. Проблема формування здоров'я збережувальної компетентності знайшла відображення у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Значний внесок у дослідження питань



здоров'язбереження зробили Г. Беленька, О. Богініч, Т. Поніманська, Н. Денисенко, О. Кононко та інші. Науковці наголошують на необхідності формування у дітей відповідального ставлення до власного здоров'я та створення здоров'язбережувального освітнього середовища.

Сучасні дослідження свідчать, що ефективне формування здоров'язбережувальної компетентності можливе лише за умови інтеграції освітньої, виховної та оздоровчої діяльності. Особлива увага приділяється впровадженню здоров'язбережувальних технологій, які сприяють зміцненню здоров'я дітей та розвитку їхньої мотивації до здорового способу життя.

Мета статті – охарактеризувати особливості формування здоров'язбережувальної компетентності в сучасній дошкільній освіті.

Виклад основного змісту. Здоров'язбережувальна компетентність є однією з ключових компетентностей, визначених сучасними освітніми документами. Вона передбачає сформованість у дитини знань про здоров'я, навичок безпечної поведінки, уміння дбати про власне фізичне та психічне благополуччя, а також усвідомлення цінності здорового способу життя.

Формування здоров'язбережувальної компетентності починається з раннього віку та здійснюється в процесі різних видів діяльності дитини.

Особливе значення мають рухова активність, ігрова діяльність, пізнавальні заняття та повсякденне життя в закладі дошкільної освіти. Саме через практичний досвід діти засвоюють правила особистої гігієни, основи безпечної поведінки та навички турботи про власне здоров'я.

Як зазначає А. Богуш, важливою умовою формування здоров'язбережувальної компетентності є створення здоров'язбережувального освітнього середовища. Воно передбачає дотримання санітарно-гігієнічних норм, забезпечення оптимального рухового режиму, раціональну організацію освітнього процесу та створення позитивного психологічного клімату. Комфортне середовище сприяє не лише фізичному, а й емоційному благополуччю дітей [4].

Особливе місце у формуванні здоров'язбережувальної компетентності посідають здоров'язбережувальні технології. До них належать фізкультурно-оздоровчі заходи, ранкова гімнастика, фізкультхвилинки, рухливі ігри, дихальна та пальчикова гімнастика, релаксаційні вправи. Їх систематичне використання сприяє зміцненню здоров'я дітей, підвищенню працездатності та профілактиці перевтоми.

Сучасна дошкільна освіта приділяє значну увагу формуванню у дітей уявлень про здоровий спосіб життя. Педагоги знайомлять вихованців із правилами особистої гігієни, значенням правильного харчування, режиму дня, фізичної активності та загартування. Важливо, щоб ці знання були не лише теоретичними, а й реалізовувалися у повсякденній поведінці дитини.

Одним із дієвих засобів формування здоров'язбережувальної компетентності є гра. У сюжетно-рольових, дидактичних та рухливих іграх діти засвоюють знання про здоров'я, моделюють життєві ситуації та навчаються приймати правильні рішення щодо збереження власного



здоров'я. Ігрова діяльність сприяє кращому засвоєнню інформації та формуванню позитивної мотивації.

Важлива роль у процесі формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку належить педагогу. Саме вихователь є організатором освітнього середовища, у якому дитина набуває перших знань про здоров'я, здоровий спосіб життя та правила безпечної поведінки. Педагог планує та реалізує різноманітні форми роботи, спрямовані на зміцнення фізичного, психічного й соціального здоров'я вихованців, забезпечує інтеграцію здоров'язбережувального змісту в усі види дитячої діяльності. Від його професійної підготовки, педагогічної майстерності та особистої відповідальності значною мірою залежить ефективність освітнього процесу.

Особливого значення набуває особистий приклад педагога, адже діти дошкільного віку схильні до наслідування поведінки дорослих. Демонструючи дотримання правил здорового способу життя, культури харчування, рухової активності та емоційної врівноваженості, вихователь формує у дітей позитивне ставлення до власного здоров'я. Крім того, педагог створює емоційно комфортне середовище, у якому кожна дитина відчувається захищеною, впевненою та психологічно благополучною, що є важливою умовою збереження її здоров'я.

Водночас формування здоров'язбережувальної компетентності неможливе без тісної співпраці закладу дошкільної освіти з родиною. Саме сім'я є першим соціальним середовищем, у якому дитина засвоює основи здорового способу життя, гігієнічні навички та норми поведінки. Тому надзвичайно важливо забезпечити узгодженість виховних впливів педагогів і батьків, спрямованих на виховання свідомого ставлення до здоров'я та формування корисних звичок. Ефективними формами взаємодії закладу дошкільної освіти з батьками є консультації, батьківські збори, тренінги, круглі столи, спільні спортивні свята, дні здоров'я та інформаційно-просвітницькі заходи. Такі форми роботи сприяють підвищенню рівня обізнаності батьків щодо питань збереження та зміцнення здоров'я дітей, формують відповідальне ставлення до здоров'язбережувального виховання та забезпечують єдність педагогічних вимог у сім'ї та закладі освіти.

Особливої актуальності питання формування здоров'язбережувальної компетентності набуває в умовах сучасних соціальних викликів. Тому освітній процес має бути спрямований не лише на передачу знань, а й на формування свідомого ставлення до здоров'я як найвищої життєвої цінності.

Висновки. Отже, формування здоров'язбережувальної компетентності є одним із пріоритетних напрямів сучасної дошкільної освіти. Воно передбачає комплексний розвиток особистості дитини, формування знань, умінь і навичок щодо збереження та зміцнення здоров'я, а також виховання відповідального ставлення до власного фізичного й психічного благополуччя.

Ефективність цього процесу забезпечується створенням здоров'язбережувального освітнього середовища, використанням сучасних здоров'язбережувальних технологій, активним залученням дітей до рухової



діяльності та тісною співпрацею закладу дошкільної освіти з родиною. Таким чином, системна та цілеспрямована робота з формування здоров'язбережувальної компетентності сприяє вихованню здорової, активної та соціально відповідальної особистості, здатної дбати про власне здоров'я та безпеку впродовж життя.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) / наук. керівник А. М. Богуш. Київ: МОН України, 2021. 37 с.
2. Беленька Г. В. Здоров'я дитини від родини : навч.-метод. посіб К.: Шк. світ, 2011. 128 с.
3. Богініч О. Л. Фізичне виховання дітей дошкільного віку в умовах сучасної освіти: монографія. К.: Генеза, 2012. 256 с.
4. Богуш А. М. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. К. : Слово, 2013. 704 с.
5. Денисенко Н. Ф. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: підручник. К.: Слово, 2015. 368 с.
6. Лохвицька Л. В. Здоров'язбережувальні технології в дошкільному навчальному закладі : метод. посіб. Тернопіль: Мандрівець, 2014. 192 с.
7. Максименко С. Д. Загальна психологія: навч. посіб. К. : Центр учбової літератури, 2008. 272 с.
8. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: підручник. 4-те вид., переробл. К. : Академвидав, 2018. 408 с.
9. Савченко О. Я. Дитина в сучасному освітньому середовищі. Дошкільне виховання. 2020. № 5. С. 2-6.

**Шевчишена Оксана,
Хмельницький**

ЕМОЦІЙНЕ ЗДОРОВ'Я ПЕДАГОГА: НОВІ ВИКЛИКИ ТА ПРАКТИКИ ПІДТРИМКИ В УМОВАХ ВІЙНИ / У ПІСЛЯВОЄННИЙ ПЕРІОД

В статті піднято питання динаміки прояву емоційного здоров'я педагога в умовах війни. Проаналізовано ресурсні можливості вчителя в умовах воєнного стану країни. Запропоновано основні шляхи психологічної допомоги вчителю щодо стабілізації психоемоційного стану в умовах викликів сьогодення.

Ключові слова: *воєнний стан країни, стресогенні чинники, емоційне здоров'я педагога, ресурс вчителя, стабілізація психоемоційного стану педагога.*

Сьогоднішній світ ставить перед людьми чимало викликів, які впливають на їхній емоційний стан. Проблема емоційного здоров'я турбує багатьох людей у різних країнах світу. В умовах пандемії це питання набуло особливої гостроти. А в період воєнного стану країни рівень емоційної напруги в суспільстві досяг критичної позначки.



Емоційне благополуччя людини як відомо є одним із вимірів її загального благополуччя, виступає як індикатор її психологічного здоров'я в цілому. Запорукою емоційного благополуччя є те, як людина реагує на події, справляється з невдачами та стресами в повсякденному житті.

Будь-яка емоція для людини виступає суб'єктивним станом, що супроводжує всі її психічні процеси. Різні емоції відображають наше з вами ставлення до того, що ми сприймаємо і переживаємо. Відповідно, одні й ті ж явища в людей можуть викликати різні емоції. Те, що одному зазвичай приносить радість та задоволення, для іншої людини може бути нейтральним, а той викликати негативні асоціації, іноді й роздратування. Але спільним є те, що негативні емоції пригнічують психіку людини, виступають в якості блокатора її творчої активності, а відтак, знижують темпи працездатності.

Тому недаремно вдалою є фраза «емоції та здоров'я людини». Отож, слухним є наступне запитання: «Які фактори впливають на дестабілізацію психоемоційного стану людини після переживання нею стресових подій?».

Проблема психоемоційного напруження не постала в часі «тут і тепер», а загострилася в останні десятиріччя у зв'язку зі змінами в способі життя і трудовій діяльності людини, які в свою чергу викликані наслідками науково-технічної революції.

Відповідно, факторами, які на даний момент часу впливають на людину, є: зростаюча інтелектуалізація професійної діяльності, а відтак, ріст інформаційного перевантаження для представників багатьох професій; непомітно зросли вимоги до інтенсифікації професійної підготовки; актуальними стали окремі якості особистості, типу: критичне мислення, здатності переробляти інформацію, що поступає із навколишнього середовища, а відтак, приймати на цій основі конструктивні та виважені рішення в умовах гострого дефіциту часу.

Вище сказане вимагає від людини значних затрат енергії. Будь-яка людина прагне вирішувати життєві чи професійні проблеми з найменшими емоційними затратами. Відповідно, як зауважують деякі фахівці «...психіка людини може бути як причиною виникнення стресів, так і найсильнішим проти них захистом» [2, С. 281]. Еволюційно закладено, що психіка людини здатна адаптовуватись під будь-які складнощі життя. Однак, якщо ж дію шкідливих факторів тривалий час не усунути, то пристосувальні можливості організму будуть знижуватися.

В результаті цього механізми адаптації в нових умовах відстають від вимог життя та його темпу. Психоемоційне перенапруження характеризується тим, що в екстремальних умовах відбувається не гальмування, а збудження нервових центрів, яке приймає застійний характер і підтримується емоційними переживаннями [2].

Психоемоційне перенапруження людини може включати великий та розгалужений комплекс реакцій нервової системи та організму в цілому. Проте різка зміна суспільного життя не змогла вписати соціальні явища у



блок генів адаптації і сформувати баланс між генами і соціальним середовищем. Цим пояснюється широке розповсюдження стресових реакцій у людей при зміні соціальних умов [1].

Стресові реакції, як неодноразово доводять дослідження та спостереження фахівців у цій галузі, зачасти є причиною появи неврозів. В нинішніх реаліях життя неврози розглядають та інтерпретують як хворобу адаптації (приспосовування), яка виникає внаслідок зриву пристосувальних механізмів людського організму після того, коли вичерпалися всі можливі резерви протидії стресу [1].

Найбільш частою формою неврозу є неврастенія, основним симптомом якої є дратівлива слабкість. Окремого значення набуває істеричний невроз, який найчастіше виникає в осіб зі слабкою нервовою системою та у яких яскраво виражені емоційність і вразливість. Часті коливання настрою та бурні емоційні сплески є характерними для даної форми неврозу [2].

Окремої уваги, як неодноразово зауважують фахівці, заслуговує невроз нав'язливих станів, при якому люди зазвичай усвідомлюють необґрунтованість своїх страхів і навіть безглуздість наяв'язливих думок, однак не впроможі самотужки їх побороти [2].

Фахівці застерігають людей від самостійної постановки діагнозу, а відтак закликають у випадку підозри у себе клінічної картини стану (коли психіка виснажена, а організм не справляється) звертатися до лікарів чи інших фахівців, чия професія наразі може бути дотичною до наявної наразі у людини проблеми та шляхів її вирішення.

А як же бути з практично здоровими людьми, які потребують лише деякої корекції емоційного стану?

В першу чергу, кожна людина має збагнути важливий момент в її житті, а саме: діапазон причин і проявів невротичних розладів є доволі численним і різноманітним, а відтак, ґрунт для невротичних реакцій, як неодноразово зауважують психологи та лікарі, може гутуватися ще задовго до їх виникнення.

Тому в системі психопрофілактики практично здорових людей перш за все слід добиватися попередження виражених невротичних реакцій, розвитку емоційного перенапруження.

В якості емоційних викликів вчителя продовжують виступати: тиск чи нерозуміння з боку батьків, стреси, синдром професійного (емоційного) вигоряння, баланс роботи і особистого життя, високе інтелектуальне напруження, невідповідність умов праці вимогам професійної діяльності тощо. В умовах війни додаються відчуття незахищеності та розгубленості, тривога, депресія, складні життєві обставини, в яких може опинитися кожна людина.

Що стосується періоду воєнного стану, то саме учителям, за переконаннями психологів, особливо загрожує емоційне виснаження та професійне вигоряння, не кажучи вже про погіршення фізичного здоров'я та негативний відбиток на цій основі на стосунках з іншими людьми та якості



професійної діяльності. Причиною цього слугує загострення в часі «тут і тепер» індивідуальної чутливості до проблем інших людей, емпатії, висока міра відповідальності за збереження життя та здоров'я дітей.

Отож, що робити! Як опанувати свій психоемоційний стан? Як вчителів досягнути внутрішньої рівноваги та стабілізації психоемоційного стану? На ці запитання спробуємо дати відповідь.

В першу чергу, кожному вчителю варто подолати доволі поширений стереотип, який сам по собі може мати місце в житті будь-якої людини та виражатися наступними словами: «Я не можу про себе турбуватися, тоді як багато людей страждає...», «Хіба це не егоїзм?». Однак, це не егоїзм. Турбуватися про себе є життєвою мудрістю. Кому буде краще, коли людина себе виснажує, тягнучи при цьому на дно за собою інших? Тому в нинішніх реаліях життя, як неодноразово зауважують психологи та психотерапевти, важливо виробляти в собі культуру та дисципліну турботи про себе. Важко дитині надавати допомогу (психологічно підтримувати її), якщо доросла аудиторія (в даній ситуації мова йде про педагога) не буде в ресурсі.

Емоції здорової людини, як неодноразово зауважують психологи, можуть бути тісно пов'язані зі стереотипом. Їх глибина може залежати не стільки від сили подразника, скільки від його значення.

Окрім того, американський психолог, який є автором раціонально-емоційної терапії, намагається пояснити природу нездорових емоцій людини. У відповідності з поглядами Елліса на емоційні переживання людини впливають її ж переконання [2].

Виходячи з положень автора концепції переконання діляться на раціональні та ірраціональні [2]. Раціональні переконання – це судження, які мають характер віддавання переваги комусь або чомусь. Відповідно, вони виражаються у формі бажань, переваг, потреб, симпатій і антипатій.

Тоді як ірраціональні переконання за своєю природою є абсолютними (або догматичними) і виражаються у формі «повинен», «слід», «зобов'язаний». Саме вони і призводять до негативних емоцій, що в основному перешкоджають постановці мети та її досягненню, і призводять до деструктивних форм поведінки (відхід, відкладання, алкоголізм, зловживання ліками) [2].

А.Елліс відмічає особливості ірраціональної поведінки, серед яких виокремленню можуть підлягати наступні:

- фактично всі ірраціональності, які приносять неспокій (абсолютні повинності) і які притаманні нашому суспільству, можна знайти майже в усіх соціальних і культурних групах, які досліджуються протягом історичного і антропологічного розвитку;
- по суті, всі люди, включаючи освічених і компетентних, демонструють наявність основних людських ірраціональностей [2].

Виходячи з роздумів автора, є певні, інколи й незрозумілі та доволі суперечливі тенденції в людському мисленні, а саме: люди часто повертаються до ірраціональних вчинків та моделей поведінки, не дивлячись



на те, що ретельно працюють над їх подоланням; люди часто вважають, що простіше навчитися саморуйнуючій, ніж самозмінюючій поведінці; люди, які рішуче протистоять різним видам ірраціональностей, самі ж стають їх жертвами. Чому ж так відбувається? Чому так дивно влаштована людина, а відтак, характер її мислення? Відповідно, виходячи з вище згаданих прикладів доцільно вважати, що має місце в житті людини таке явище як «виховання емоцій».

В деяких джерелах виховання емоцій розглядають та інтерпретують як вміння переборювати або послаблювати негативні емоції, враховуючи не гальмування взагалі, а гальмівне збудження як таке [1]. А ефективний розвиток емоційної саморегуляції можливий шляхом оволодіння саногенним типом мислення.

Отож, як зняти емоційну напруженість? В яке русло скерувати свою мисленнєву стратегію? У зв'язку з цим педагогу важливо дотримуватись таких рекомендацій, чи як висловлюються деякі психологи, заповідей психічного здоров'я [2]. Вони виглядають наступним чином:

- 1) не намагайтесь залишитись на одинці зі своїми неприємностями;
- 2) не намагайтесь інших переробити на свій лад;
- 3) постійно самовдосконалюйтесь;
- 4) не чекайте «манни» з небес;
- 5) уникайте односторонніх суджень, вмійте глянути на себе з боку;
- 6) не втримуйте в своїй свідомості суперечливі думки про своє здоров'я.

З іншої сторони, діапазон застосовуваних методів стабілізації психоемоційного стану є доволі великим. Розглянемо деякі з цих методів.

Серед існуючих методів зняття психологічної напруги та відновлення душевної рівноваги аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам виокремити основні психотерапевтичні прийоми емоційно-вольової саморегуляції [4], зокрема:

- фізичні дії педагога, спрямовані на володіння психофізичним апаратом, зокрема: голосом, лексикою, мімікою, пантомімікою, дикцією, рухами, темпом та глибиною дихання;
- повне зосередження на процесі досягнення результату, що сприяє покращенню продуктивності запам'ятовування та мисленнєвої діяльності особистості;
- раціональний самоаналіз, спрямований на вчасне розпізнавання деструктивних фантазій та неконструктивних дій з метою стабілізації рівня домагань;
- образне самонавіювання (керування уявними образами з метою впливу на свої думки, потреби та бажання, створення уявних образів з метою стимулювання нових почуттів та мотивів);
- раціональний самовплив, який спрямований на аналіз почуттів та бажань особистості;



- виконання та відпрацювання «бажаної соціальної ролі». Подібний прийом спрямований на відпрацювання таких рис та професійних якостей фахівця, які б сприяли стабілізації його психоемоційного стану;

- рейфреймінг або «заміна контексту (смислу події)», який спрямований на зміну змісту події, на стимулювання позитивного типу мислення;

- мисленнєве «програмування» або рефлексія стресових ситуацій на фоні релаксації, що сприяє переосмисленню наслідків подій, які склалися.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу нам стверджувати, що регулярне застосування вчителями подібних методів і прийомів дозволяє їм самостійно регулювати рівень нервового напруження, протистояти емоційному виснаженню, позбавлятися від надмірної тривоги і шкідливих наслідків професійного стресу. Подібні методи та прийоми допомагають людині керувати власними емоціями, відновлювати сили та працездатність.

В якості традиційного спеціального методу залишається аутотренінг, техніка якого включає: управління увагою, оперування чуттєвими образами, словесні навіювання, регуляція м'язового тону і управління ритмом дихання. В якості вправ на аутогенне тренування можуть виступати: «Море», «Небо», «Веселка», «Сунична галявина» тощо.

Комусь допомагає навести лад у власних думках медитація. В когось виникає релаксація при спогляданні природи чи прослуховуванні приємної музики.

Кожна людина є індивідуальною у застосуванні методу. Хоча є й інші думки з приводу цього: «брак часу», «робота не дозволяє...» і т.п. Однак є вправи, які є зручними у застосуванні і не вимагають значних затрат часу для їх використання.

Наприклад, вправа «Самонавіювання» (модифікована за методом Е.Купе) [4]. Учасники стають у коло і тримаються за руки. По черзі називають формули самонавіювання («У мене все вийде», «Я зможу виконати це завдання», «У мене чудовий настрій», «Я успішна людина», «Мене поважають колеги» і т.д.). Вправа триває до тих пір, поки кожен з учасників не назве 4-5 формул самонавіювання. Формули самонавіювання можуть повторюватись іншими учасниками. Подібну вправу можна виконувати індивідуально. Суть вправи полягає в тому, що ефективність застосовуваного методу залежить від регулярного повторення формули самонавіювання.

Корисним може виявитися застосування вправ на візуалізацію уявлень [3]. Для прикладу, вправа на уявлення тварин (Д.Г.Скотт).

Ця вправа спрямована на уявлення тварини, символічну рису якої Ви бажали б набути. Тварину слід обирати на підставі Ваших власних асоціацій.

Так, наприклад, щоб бути більш сердечним і люб'язним, доцільно уявити ніжну, пухнасту тварину – кішку.

Вправа на звільнення гніву за рахунок уявного зменшення зросту кривдника (Д.Г.Скотт).



Позбавитися від гніву, який викликає у Вас певна людина, можна, якщо уявити її значно нижчою за Вас на зріст.

Розпочніть з уявлення Вашої розмови з людиною, яка дратує чи ображає Вас. Уявіть, що в ході розмови вона поступово зменшується на зріст. Голос її все слабшає й слабшає. Чим далі, тим менш значущою і впливовою вона видається.

Цим Ви уявно ставите «опонента» на своє місце.

Таку вправу ми зазвичай радимо дітям застосовувати, однак в житті дорослої людини вона також заслуговує уваги.

Є різні способи для емоційного розвантаження. Серед доступних усім нам можна виокремити: музика, перегляд фільмів, гумор, посмішка, і навіть колір здатний впливати на наше емоційне самопочуття. Підвищувати емоційну стійкість можна шляхом оволодіння саногенним типом мислення.

Таким чином, виховання емоцій є тривалим процесом, який продовжує себе виявляти і в дорослому віці. Покращення емоційного здоров'я вчителя набуває особливої актуальності в умовах викликів сьогодення. Досягнення педагогом емоційного благополуччя сприяє внутрішній гармонії, а відтак, виступає однією із умов, за якої діти також будуть в ресурсі. При цьому дослідження доводять, що оволодіти методами та прийомами емоційної саморегуляції в спромозі кожна людина, яка прагне перебороти бар'єр зневіри у власні сили та професійні можливості в цілому.

Список використаних джерел

1. Бабин І. І., Царенко А. В., Черняк В. М., Яцук Г. Ф. Пізнавай себе: матеріали до курсу «Валеологія». Тернопіль, 1999. 232 с.
2. Грушко В.С. Основи здорового способу життя: навчальний посібник. Тернопіль: ТДПУ ім. В.Гнатюка, 1999. 368 с.
3. Добенько О. В., Бондаренко Є. А., Педагогічна техніка: Навчальний посібник для викладачів та студентів педагогічних навчальних закладів різних рівнів акредитації, вчителів і учнів загальноосвітніх шкіл та шкіл нового типу / За заг. ред. Романишиної Л. М. Тернопіль, 2000. 132 с.
4. Шевчишена О. В. Розвиток емоційної саморегуляції сучасного педагога: науково-метод. посіб. Хмельницький: ОІППО, 2015. 64 с.

**Бопко Ігор,
Мукачєво**

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Піднімається питання іншомовної підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти в умовах сучасних освітніх трансформацій. Розглядається проблематика професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти в сучасних умовах, яка має відповідати актуальним соціокультурним вимогам, тенденціям розвитку освітнього простору та суспільному запиту на підготовку



конкурентоспроможного, мобільного й професійно компетентного майбутнього фахівця. Обґрунтовується особливе значення орієнтація іншомовної підготовки майбутніх фахівців на формування професійної компетентності, розвитку комунікативної культури, цифрової грамотності та готовності до ефективної педагогічної діяльності в умовах динамічного освітнього середовища.

Ключові слова: іншомовна підготовки майбутніх фахівців, система наступності іншомовної підготовки, професійна компетентність, полікультурний підхід, майбутні фахівці дошкільної та початкової освіти.

Сучасне інформаційне середовище характеризується масштабними суспільними, соціокультурними трансформаціями, що актуалізують потребу в переосмисленні змісту й модернізації професійної підготовки здобувачів освіти. Умови цифровізації освіти, інтеграції до європейського освітнього простору, посилення міжкультурної комунікації та динамічних змін на ринку праці зумовлюють необхідність підготовки майбутніх фахівців нового покоління, здатних до професійної мобільності, творчого мислення, інноваційної діяльності та безперервного професійного саморозвитку. Зважаючи на зазначене, професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти в сучасних умовах має відповідати актуальним соціокультурним вимогам, тенденціям розвитку освітнього простору та суспільному запиту на підготовку конкурентоспроможного й професійно компетентного фахівця. Водночас професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти має забезпечувати гармонійне поєднання фундаментальної теоретичної підготовки з практико-орієнтованим навчанням, сприяти розвитку професійної мобільності, педагогічної рефлексії та здатності адаптуватися до умов сучасного полікультурного освітнього середовища. У зв'язку з цим модернізація системи педагогічної освіти постає важливою умовою підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців та їхньої готовності до ефективної фахової діяльності в умовах сучасних освітніх трансформацій.

Удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців визначається низкою нормативно-правових документів державного рівня, зокрема Конституцією України, законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державною національною програмою «Освіта. Україна XXI століття», Концепцією Нової української школи та іншими нормативними документами у сфері розвитку освіти. У зазначених документах акцентується увага на необхідності підготовки педагогічних кадрів нової генерації, здатних до творчої професійної діяльності, безперервного саморозвитку, професійного зростання, упровадження інноваційних освітніх технологій і продуктивного реагування на сучасні освітні та суспільні трансформації. Так, у контексті реалізації концепції Нової української школи особливої актуальності набуває проблема іншомовної підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти, яка орієнтована на формування компетентного, творчого, соціально-



відповідального майбутнього фахівця, здатного до критичного мислення, ефективної комунікації, міжкультурної взаємодії, професійної співпраці та безперервного навчання впродовж життя. Сучасні освітні трансформації зумовлюють необхідність підготовки фахівців нового покоління, які володітимуть високим рівнем професійної та іншомовної компетентності, готовністю до інноваційної діяльності й здатністю ефективно функціонувати в умовах полікультурного освітнього середовища.

Обумовимо, що реалізація ключових положень Нової української школи суттєво підвищує вимоги до професійної підготовки сучасного фахівця, зокрема до рівня його іншомовної комунікативної компетентності, готовності використовувати іноземну мову як засіб професійної комунікації, міжкультурного діалогу та професійного саморозвитку. У зв'язку з цим важливого значення набуває впровадження інноваційних освітніх технологій, цифрових ресурсів, інтерактивних методів навчання, реалізація принципів педагогіки партнерства, дитиноцентризму, інклюзивності та створення цифрового й розвивального освітнього середовища.

Зокрема, у працях вітчизняних учених Г. Костюка, М. Савчина, В. Татенка, Т. Яценко розкрито загальнотеоретичні засади іншомовної підготовки, психологічні механізми оволодіння мовою, а також закономірності розвитку іншомовної компетентності майбутніх фахівців у процесі професійного становлення. Дослідники акцентують увагу на взаємозв'язку мовленнєвого розвитку, пізнавальної активності та особистісного зростання здобувача освіти. Психолого-педагогічні умови становлення особистості в освітньому процесі ґрунтовно проаналізовано у працях О. Сергєєвої, де підкреслюється значення індивідуалізації навчання, створення розвивального освітнього середовища та підтримки суб'єктної позиції здобувача освіти як важливих чинників ефективного формування іншомовної компетентності. Вагомий внесок у дослідження проблем саморегуляції та особистісного розвитку в навчальній діяльності зробили О. Бондаренко, І. Булах, Ю. Миславський, Т. Титаренко. У їхніх працях обґрунтовано роль рефлексії, самоконтролю, мотивації досягнення та механізмів саморозвитку як ключових умов успішного оволодіння іншомовною комунікацією та професійного становлення майбутнього фахівця. Окремий науковий інтерес становлять дослідження І. Задорожної, Х. Холека, Г. Шамо, у яких процес формування іншомовної компетентності розглядається в контексті стратегічного підходу до навчання мов, розвитку комунікативних стратегій та впровадження інноваційних технологій викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. Автори наголошують на необхідності інтеграції комунікативно-діяльнісного підходу та сучасних освітніх технологій як умови підвищення ефективності іншомовної підготовки майбутніх фахівців.

Іншомовна підготовка майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти є вагомим складником системи їхньої професійної підготовки, оскільки в умовах сучасного освітнього простору володіння іноземною мовою набуває особливого професійного значення. Володіння іноземною мовою сприяє не



лише розширенню фаховості майбутніх фахівців, а й формуванню професійної компетентності, розвитку комунікативної культури, професійної готовності до міжкультурної взаємодії. Майбутні фахівці мають бути здатними ефективно використовувати іноземну мову в освітній, методичній, науково-пізнавальній і професійно-комунікативній діяльності, застосовувати цифрові ресурси для професійного зростання, ознайомлення з міжнародним педагогічним досвідом та впровадження інноваційних освітніх практик у професійну діяльність. У зв'язку з цим іншомовна підготовка майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти має бути орієнтована не лише на формування мовних знань і комунікативних умінь, а й на розвиток здатності до продуктивного міжкультурного діалогу, професійної співпраці та фахового самовдосконалення.

У межах окресленого аспекту, також доцільно обумовити, що іншомовна підготовка майбутніх фахівців є складним, багатовимірним процесом, спрямованим на формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності, яка виступає ключовою складовою їхньої загальної професійної компетентності. Вона передбачає не лише опанування системи мовних знань, граматичних структур і лексичних засобів, а й розвиток здатності ефективно застосовувати іноземну мову в реальних професійних ситуаціях, що моделюють майбутню педагогічну діяльність. Особливого значення набуває здатність майбутнього фахівця застосовувати іноземну мову в умовах, максимально наближених до реальної професійної діяльності. Така взаємодія передбачає моделювання ситуацій, виконання рольових і комунікативних завдань, аналіз кейсів, участь у проєктній діяльності та інтерактивних формах навчання. Урахування такої діяльності привнесе посилення готовності до іншомовної взаємодії в освітньому процесі, співпраці з колегами, міжнародною професійною спільнотою, а також сприятиме розвитку професійних надбань. Варто зауважити, що важливою складовою іншомовної підготовки є також формування здатності до професійної самореалізації в міжнародному освітньому середовищі, зокрема участі в міжнародних освітніх програмах академічної мобільності, наукових конференціях, семінарах, тренінгах, а також у грантових і дослідницьких проєктах. Це сприяє розширенню професійного кругозору майбутніх фахівців, інтеграції у світовий освітній простір, розвитку фахової культури та формуванню навичок наукового письма іноземною мовою.

Таким чином, проблематика іншомовної підготовки майбутніх фахівців перебуває в центрі уваги сучасної педагогічної та психологічної науки й активно розробляється як у вітчизняному, так і в зарубіжному науковому дискурсі. Наукові підходи до її осмислення відображають багатовимірність і складність процесу формування іншомовної компетентності, що охоплює когнітивний, комунікативний, особистісний та професійно-діяльнісний аспекти підготовки майбутнього фахівця. Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати на розроблення цілісних методичних систем формування іншомовної компетентності із використанням потенціалу цифрових освітніх



ресурсів, електронних платформ, інтерактивних сервісів, а також технологій змішаного й дистанційного навчання, що забезпечують індивідуалізацію та персоналізацію освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Варга Л. І., Бопко І. З. Поняття «навчальної автономії» та особливості його використання на заняттях іноземної мови. *Наука і техніка сьогодні*. Київ, 2025. № 1(41). С. 535–543. DOI : [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-1\(42\)-535-543](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-1(42)-535-543).

2. Михайлова О. С. Підготовка майбутніх вихователів до формування основ іншомовної комунікативної компетентності у дітей дошкільного віку як мети навчання іноземної мови в ЗДО. *Вісник науки та освіти*, 2025. № 39. С. 1428–1441.

3. Терлецька Л. М. Іншомовна підготовка майбутніх учителів початкової школи (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): методичний аспект. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Херсон, 2025, № 111. С. 15–19.



НАШІ АВТОРИ

Бабенко Наталія Сергіївна, викладач, ВСП «Путивльський фаховий коледж СНАУ»

Базуріна Тетяна Анатоліївна, консультант, КУ «Центр професійного розвитку педагогічних працівників» Глухівської міської ради Сумської області

Барабанцева Тетяна Володимирівна, вихователь вищої категорії, Сумська спеціальна початкова школа №31

Білянін Григорій Іванович, кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри методики викладання природничо-математичних дисциплін, Комунальний заклад «Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області»

Білянїна Ольга Ярославівна, методист НМЦ природничо-математичних дисциплін, Комунальний заклад «Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області»

Бедевельська Маріанна Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови, літератури з методиками навчання, Мукачівський державний університет

Богачик Тамара Степанівна, кандидат історичних наук, доцент, заступник директора, Комунальний заклад «Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області»

Богомаз Крістіна Сергіївна, асистент вчителя, корекційний педагог, гімназія №2 Дніпровської міської ради

Боднар Оксана Степанівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Бопко Ігор Зеновійович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови, літератури з методиками навчання, Мукачівський державний університет

Борган Тетяна Михайлівна, завідувач Роменський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 2 «Журавка» Роменської міської ради

Братко Ірина Святославівна, начальник відділу організаційно-аналітичного забезпечення, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

Будник Олена Петрівна, студентка I курсу денної форми, навчання спеціальності D3 Менеджмент, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Варака Людмила Павлівна, музичний керівник, Сумський ДНЗ №3 «Калинка»

Варга Константин Олександрович, студент спеціальності 051 «Економіка», Мукачівський державний університет

Варга Леся Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови, літератури з методиками навчання, Мукачівський державний університет



Великодна Марія Андріївна, музичний керівник, Сумський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 29 «Росинка»

Воєводіна Алла Олександрівна, музичний керівник ЗДО №8 «Космічний»

Воловик Валентина Іванівна, методист навчального відділу, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Гаврилюк Валерій Юрійович, старший викладач кафедри суспільно-гуманітарної освіти, методист навчально-методичного кабінету «Центр національно-патріотичного виховання», Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів

Гарапко Віталія Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мов, літератури з методиками навчання, Мукачівський державний університет

Гарапко Мар'яна Сергіївна, здобувачка 2 курсу, спеціальності «ІБАС», ОС Бакалавр

Гиря Олексій Олексійович, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Гребеніченко Юлія Михайлівна, старший викладач кафедри природничо-математичної освіти і технологій, Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів

Грицай Сергій Михайлович, проректор з наукової роботи КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту

Грицку Вероніка Степанівна, кандидат географічних наук, доцент, доцент кафедри методики викладання природничо-математичних дисциплін, Комунальний заклад «Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області»

Гузенко Оксана Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Гуніна Альона Сергіївна, учитель української мови та літератури, зарубіжної літератури, Сумський заклад загальної середньої освіти I-III ступенів №26 Сумської міської ради

Даценко Владислав Володимирович, аспірант, Національний аерокосмічний університет «Харківський авіаційний інститут»

Діденко Сергій Олександрович, здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю С4 Психологія, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Довженко Людмила Миколаївна, вихователь-методист вищої категорії, Сумська спеціальна початкова школа №31

Дранник Ірина Володимирівна, методист навчального відділу, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти



Дубова Лариса Миколаївна, аспірант, Національний аерокосмічний університет «Харківський авіаційний інститут»

Дядченко Ганна Вікторівна, кандидат філологічних наук, інструктор з праці, Громадська організація «Товариство допомоги особам з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень, «Феліцитас»

Дядченко Тетяна Федорівна, асистент вчителя-дефектолога Громадська організація «Товариство допомоги особам з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень, «Феліцитас»

Єрмошкіна Антоніна Вікторівна, студентка 1 курсу денної форми навчання спеціальності D3 Менеджмент, освітньо-професійної програми Менеджмент і адміністрування, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Єфремова Галина Леонідівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Золотарьова Тетяна Вікторівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Івашина Людмила Петрівна, кандидат наук з державного управління, доцент, доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Іонова Ірина Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

Калашнікова Тетяна Василівна, вчитель біології, фізичної культури, Сумський заклад загальної середньої освіти I-III ступенів №10

Карабін Оксана Йосифівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформатики та методики її навчання, Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка

Квітень Євгенія Дмитрівна, методист, Комунальний заклад «Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області»

Клочко Оксана Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Кода Світлана Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики змісту освіти, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Кожем'якіна Ірина Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Козлова Тамара Іванівна, вихователь, Сумський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 29 «Росинка»



Косова Тетяна Миколаївна, старший викладач, ВСП «Машинобудівний фаховий коледж СумДУ»

Костенецька Ірина Володимирівна, вчитель, Сумський заклад загальної середньої освіти I-III ступенів №26 Сумської міської ради

Костенко Ольга Олександрівна, вихователь, Сумський центр соціально-психологічної реабілітації дітей області «Промені надії»

Красько Тетяна Михайлівна, вихователь вищої категорії, Сумська спеціальна початкова школа №31

Куриш Наталія Костянтинівна, кандидат педагогічних наук, директор, Комунальний заклад «Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області»

Лазоренко Світлана Олександрівна, вихователь-методист, Сумський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 29 «Росинка»

Леся Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Липовий Олександр Петрович, аспірант, Національний аерокосмічний університет «Харківський авіаційний інститут»

Липчанко-Ковачик Оксана Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови, літератури з методиками навчання, Мукачівський державний університет

Литвиненко Яна Олександрівна, кандидат філологічних наук, доцент, старший викладач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Луценко Світлана Миколаївна, кандидат наук з державного управління, доцент, доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Луценко Тетяна Анатоліївна, вчитель-методист початкових класів, Старосинявський ліцей ім. О. Романенка

Максименко Ельвіра Сергіївна, вихователь, Сумський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 29 «Росинка»

Міфтахова Вікторія Віталіївна, викладач фортепіано, концертмейстер, Конотопська дитяча школа мистецтв

Нагірняк Володимир Миколайович, кандидат фізико-математичних наук, доцент, старший викладач, Комунальний заклад «Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області»

Ніколаєнко Михайло Сергійович, старший викладач кафедри освітніх та інформаційних технологій, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Одайник Світлана Федорівна, доктор філософії, доцент, проректор з питань зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти, доцент кафедри педагогіки й менеджменту освіти, Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти»



Осьмук Наталія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

Отрохова Ольга Павлівна, учитель української мови та літератури, Тростянецька філія Ліцею №3 Тростянецької міської ради

Очерятіна Тетяна Григорівна, вихователь соціальний по роботі з дітьми інвалідами, Реабілітаційна установа змішаного типу (комплексної реабілітації) для осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень - Центр «Сприяння» ГО «Феліцитас»

Павленко Ірина Миколаївна, старший викладач кафедри освітніх та інформаційних технологій, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Папернова Тетяна Валеріївна, завідувач навчального відділу, КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»

Пінчук Діана Миколаївна, кандидат наук з державного управління, старший викладач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Полятикіна Тетяна Петрівна, керівник гуртка, Комунальний заклад-центр позашкільної роботи Путивльської міської ради

Пристинська Тетяна Миколаївна, старша викладачка кафедри фізичної терапії, фізичного виховання, спорту і біології, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Пристинський Володимир Миколайович, доктор філософії в галузі педагогіки, професор, професор кафедри теорії і методики фізичної культури та здоров'язбереження, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Простакова Олена Іванівна, викладач, ВСП «Путивльський фаховий коледж Сумського НАУ»

Прядко Любов Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Пухно Світлана Валеріївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Радченко Анна Андріївна, керівник гуртка; викладач, КЗ СОР «Шосткинське ВПУ»; КЗ «Шосткинська ДШМ»

Райхель Анна Михайлівна, асистент кафедри англійської мови, літератури з методиками навчання, Мукачівський державний університет

Рамусь Михайло Олександрович, кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри пропедевтики ортопедичної стоматології, Полтавський державний медичний університет

Розман Ірина Іллівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри англійської мови, літератури з методиками навчання, Мукачівський державний університет



Руденко Юлія Василівна, вихователь-методист, Сумський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 29 «Росинка»

Савіщенко Валерія Романівна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А4. 05 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини), Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Сапич Вадим Іванович, доктор економічних наук, професор, доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Семеновська Лариса Аполлінаріївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та андрагогіки, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Семерня Ірина Миколаївна, практичний психолог, Сумський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 29 «Росинка»

Сергієнко Анастасія, здобувач освіти педагогічного факультету, Університет Костянтина Філософа

Сєрих Лариса Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри теорії і методики змісту освіти, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Сидоренко Наталія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Солоненко Тетяна Євгеніївна, викладач-методист, Коледж хореографічного мистецтва «Київська муніципальна академія танцю імені Сержа Лифаря»

Спаська Людмила Георгіївна, вихователь-методист, Конотопський заклад дошкільної освіти (ясла-садок) №7 «Золотий ключик» Конотопської міської ради, Сумської області

Спольська Олена Володимирівна, доктор філософії, доцент, завідувач кафедри музикознавства та методики музичного мистецтва, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Стрельніков Віктор Юрійович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри філософії і економіки освіти, Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградського

Студенець Олена Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та психології дошкільної і початкової освіти, кандидат педагогічних наук, Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Анатолія Назаренка

Супрунова Юлія Миколаївна, вихователь вищої категорії, Сумська спеціальна початкова школа №31

Токарьов Дмитро Вікторович, викладач, ВСП «Путивльський фаховий коледж Сумського НАУ»



Удовенко Людмила Іванівна, методист навчального відділу,
КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Федунович-Швед Оксана Тарасівна, кандидат філологічних наук,
доцент кафедри методики викладання суспільно-гуманітарних дисциплін,
КЗ «Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області»

Харченко Алла Анатоліївна, старший викладач кафедри теорії та
методик початкової та дошкільної освіти, Хмельницький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти ім.А.Назаренка

Цимбал Богдан Михайлович, доктор наук з державного управління,
доцент, професор кафедри підвищення кваліфікації та спеціалізованої
підготовки у сфері цивільного захисту, Національний університет
цивільного захисту України

Чорнобук Лідія Олексіївна, вихователь-методист, Роменський
дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 2 «Журавка» Роменської
міської ради

Чумакова Наталя Андріївна, вчитель початкових класів,
Путивльський ліцей №2 ім. Г. Я. Базими

Чуненко Наталія Василівна, вихователь, Лебединський ЗДО (ясла-
садок) «Ромашка»

Чухненко Поліна Сергіївна, кандидат хімічних наук, завідувач
кафедри методики викладання природничо-математичних дисциплін,
Комунальний заклад «Інститут післядипломної педагогічної освіти
Чернівецької області»

Шведун Вікторія Олександрівна, доктор наук з державного
управління, професор, завідувач кафедри економіки та публічного
управління, Національний аерокосмічний університет «Харківський
авіаційний інститут»

Шевченко Анна Сергіївна, вихователь-методист, Сумський
дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) №33 «Маринка»

Шевчишена Оксана Володимирівна, кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології та інклюзивної освіти, методик
природничо-математичних дисциплін і технологій, Хмельницький обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти імені Анатолія Назаренка

Шельпяков Віталій Юрійович, спеціаліст вищої категорії, викладач,
ВСП «Глухівський агротехнічний коледж Сумського НАУ»

Шкурдода Людмила Олександрівна, викладач кафедри теорії і
методики змісту освіти, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти

Юзькова Валентина Дмитрівна, доцент кафедри методики
викладання природничо-математичних дисциплін, кандидат хімічних наук,
Комунальний заклад «Інститут післядипломної педагогічної освіти
Чернівецької області»



ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Збірник наукових статей

Підписано до друку 28.05.2026

Формат 60x84/16

Гарнітура ARIAL

НВВ КЗ СОІППО
м. Суми, вул. Миколи Сумцова, 5.
Тел.: 0542 33-40-67